





PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



PRINTEMPS 2002

Table des matières

University of Alberta

Library Release form

Name of Author: Suzanne Dionne-Coster

Title of the Research Project: L'élaboration d'un modèle tentatif pour la construction du sens des objets esthétiques à la maternelle

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2002

University of Alberta

L'élaboration d'un modèle tentatif pour la construction du sens des objets esthétiques à la maternelle

par

Suzanne Dionne-Coster

Activité de synthèse
Soumise à la Faculté of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Printemps 2002

Edmonton, Alberta

Hiver 2002

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certifies that she has read and recommends to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a Research Project entitled L'élaboration d'un modèle tentatif pour la construction du sens des objets esthétiques à la maternelle, by Suzanne Dionne-Coster in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education – Educational Studies in Language and Culture.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à Nathaniel et Micheline, mes deux enfants, qui, à chaque jour, me donnent le goût et l'énergie de me dépasser et de réaliser mes rêves. Je rêve , pour eux, d'un monde rempli de beauté, d'authenticité, de respect et de paix.

ABSTRACT

This research project takes a look at art appreciation at the kindergarten level. It attempts to answer two questions. First, why is it important for kindergarten children to learn to construct the meaning of aesthetic objects, in other words, to have the possibility to look at, to talk about and to look for meanings in the aesthetic objects of their world, including the art of their own culture? And, how should the teacher proceed to guide the kindergarten children through this process of looking at art? In order to answer these questions, we first examine the professional literature pertaining to art appreciation at the kindergarten level. Next, we present an overview of the writings that deal with the process of art appreciation. Finally, we propose a new tentative model for constructing the meaning of aesthetic objects that could be used in the classroom by kindergarten teachers.

RÉSUMÉ

Le présent projet de recherche s'intéresse à l'activité du voir en arts visuels au niveau de la maternelle. Les deux questions suivantes sont abordées: Pourquoi est-il important pour l'enfant de la maternelle d'apprendre à construire le sens des objets esthétiques, c'est-à-dire d'avoir la possibilité de voir, de « parler à propos » et de chercher des significations aux objets esthétiques de son monde, y compris ceux de sa propre culture? Et, comment l'enseignante doit-elle s'y prendre pour amener les enfants à accomplir une telle tâche? Afin de répondre à ces deux questions, nous examinons d'abord la littérature professionnelle en ce qui concerne l'activité d'appréciation, et cela spécifiquement au niveau de la maternelle. Nous présentons par la suite un survol des recherches portant sur le processus d'appréciation. Finalement, nous proposons l'esquisse d'un nouveau modèle tentatif de construction de sens des objets esthétiques, modèle qui pourrait être utilisé par l'enseignante auprès des enfants de la maternelle.

REMERCIEMENTS

Merci à toutes ces personnes que j'aime et qui m'appuient si généreusement dans tout ce que j'entreprends:

Dave, merci de partager avec moi ta façon positive de voir la vie; c'est contagieux!

Nathaniel et Micheline, merci pour tous ces moments que je vous ai empruntés tout au long de mes études;

Papa et maman, merci pour ce goût d'apprendre que vous m'avez légué; j'espère bien en faire autant avec mes propres enfants;

Soeurette Charlotte, merci pour ton support moral et tous les articles envoyés; merci de croire en moi; je suis chanceuse d'avoir une soeur comme toi!

Soeurette Ginette, merci pour tes mots d'encouragement et la correction de mon texte; je suis doublement chanceuse de t'avoir aussi à mes côtés!

Victorine Dionne (enseignante d'arts visuels à la retraite), merci d'avoir nourri chez moi ce goût des arts et de l'enseignement;

Gloria Richard,(conseillère en arts à la retraite), merci d'avoir partagé avec moi ta passion pour les arts;

Finalement, un merci spécial à Lucille Mandin, professeure à la Faculté Saint-Jean de University of Alberta, pour ses commentaires encourageants et son aide précieuse tout au long de la recherche et de la rédaction de ce présent projet.

Suzanne

TABLE DES MATIÈRES

Page

Page

Chapitre 1: Introduction

La thématique du présent projet s'intéresse au domaine des arts visuels, plus particulièrement à l'activité du voir au niveau de la maternelle, où l'enfant est amené à apprécier une variété d'objets esthétiques (ex. les peintures, les sculptures, les mixtes-média, les installations, l'art in situe, les œuvres artisanales, l'art commercial) d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui créés par les artistes, par eux-mêmes, ainsi que par leurs pairs. Avant de préciser davantage ce qui caractérise la thématique qui nous intéresse, il semble d'abord nécessaire de faire le point sur la terminologie rencontrée lors du processus de recherche en ce qui à trait à l'activité d'appréciation esthétique en arts visuels.

1.1 La terminologie

Les auteurs consultés, de façon générale, parlent tous d'appréciation des œuvres d'art ou d'appréciation « des objets esthétiques » (Robichaud, 1994). Selon *Le Petit Larousse illustré* (1994) **apprécier** veut dire « estimer, déterminer la valeur, l'importance de… ». Mais, selon la perspective privilégiée par ces divers auteurs, ce terme plus général se précise de multiples façons. Plusieurs des auteurs consultés parlent de **critique d'art** (Anderson, 1993; Barrett, 1992; Eisner, 1990; Johnson, 1990; Verreault et Pelletier, 1998). Barrett (1992) définit la critique d'art comme suit: « Art criticism is informed talk and writing about art for increased understanding and appreciation of art. The outcome of doing criticism, or of reading criticism, should be what Harry Broudy (1972) calls « enlightened cherished » the compound concept that acknowledges feeling as well as thought without dichotomizing the two. » (p. 115). Les auteurs privilégiant une approche moderne (Johnson, 1990; Feldman, 1970; Parsons, 1987; Shiller, 1996) accordent tous une importance particulière au concept de l'**esthétique**. Selon Feeney et Moravcik (1987), le domaine de l'esthétique réfère à une appréciation du beau, aux critères pour juger de la beauté et à nos goûts individuels. Selon elles, la plupart des définitions de l'esthétique comprennent la capacité de percevoir, de réagir et d'être sensible à l'environnement naturel ainsi qu'aux créations

des êtres humains. Certains autres auteurs (Shiller, 1995; Parsons, 1987) s'intéressent davantage à l'aspect linguistique de l'activité d'appréciation. Ils parlent plutôt de **conversations** ou de **parler à propos de l'art**. L'auteure postmoderne Wolcott (1996), le thérocien de l'art Danto (1981), Parsons (1987), Perkins (1987/1988, 1994), Verreault et Pelletier (1998) ainsi que Koroscik (1997) mettent tous l'accent sur l'aspect **cognitif** de l'appréciation des œuvres d'art. Ils utilisent des termes tels que **comprendre**, qui veut dire concevoir ou saisir par l'esprit, **compréhension,** qui réfère à l'intelligence et la faculté de comprendre ainsi que les termes **recherche et construction de sens des œuvres d'art** utilisés par les auteures Verreault et Pelletier (1998). De son côté, Robichaud (1994) traite d'approches en enseignement des arts visuels qui contribuent à ce qu'elle appelle **l'alphabétisation culturelle** de l'apprenant, terme qu'elle définit comme étant la capacité de l'apprenant de lire les significations, les valeurs et les comportements à l'intérieur d'un groupe culturel. Robichaud utilise aussi l'expression **objets esthétiques** qui englobe tous les types de productions du domaines des arts visuels autant celles qui sont plus traditionnelles que celles d'aujourd'hui, et qui ne relèvent pas exclusivement de l'art renommé. Finalement, l'expression **alphabétisation visuelle,** telle qu'utilisée par Curtiss (1993), s'appuie sur la définition de l'alphabétisation verbale: la capacité de parler, de lire et d'écrire un langage. Selon Curtiss, les symboles visuels forment un langage en soi. « Seeing objects, so to naviguate ourselves in the world without bumping into them, entails a constant visuospatial dialogue between us and common reality » (p. 51). Curtiss stipule que l'alphabétisation visuelle est une façon de marier le verbal et le visuel. Selon elle, une personne alphabétisée visuellement devrait être capable d'identifier, d'analyser, d'interpréter, d'évaluer et de produire d'excellents messages visuelles.

Le présent projet propose une terminologie qui marie principalement la perspective psychologique cognitive proposée par Verreault et Pelletier (1998) inspirée de Perkins (1994) et celle aussi adoptée par Koroscik (1997), où il est question de construction de sens des objets

esthétiques et de l'activité d'appréciation « as an occasion of intelligence » , pour emprunter l'expression de Perkins (1987/1988). Cette perspective ne fait toutefois pas fi de l'expérience esthétique mais s'intéresse davantage à l'aspect cognitif de l'activité d'appréciation. Nous retenons aussi l'expression qui réfère à **l'alphabétisation culturelle** proposée par Robichaud. Il nous semble important, pour les francophones vivant en milieu minoritaire, d'étendre la portée de l'activité d'appréciation pour y inclure les réalisations issues de la culture propre à l'élève. Nous retenons aussi l'expression **objets esthétiques**, terminologie qui inclut toutes les formes d'arts visuels, y compris les réalisations de la culture populaire (ex. dessins animés, annonces publicitaires, objets utilitaires).

1.2 Vers un définition du problème

« Voir » l'art à la maternelle n'est pas un phénomène nouveau. Mais ce type d'activité en lien avec le domaine des arts visuels a très peu été valorisé en salle de classe selon les dires de plusieurs chercheurs (Eisner, 1990; Feeney et Moravcik, 1987; Shiller, 1995; Robichaud, 1990). Plus spécifiquement au niveau de la maternelle, ce n'est que très récemment et cela, dans très peu de milieux, que les jeunes enfants sont amenés à apprécier des œuvres d'art (Honigman et Bhavnagri, 1998). Un modèle, c'est-à-dire un cadre théorique ainsi que des pistes précises permettant de faire la lecture des objets esthétiques avec les enfants de la maternelle, serait donc un outil important pour l'enseignante qui aurait à exécuter une telle tâche.

Le présent projet de maîtrise se penche donc sur cette problématique de l'activité d'appréciation esthétique au niveau de la maternelle et cherche à trouver des réponses aux deux questions suivantes: Pourquoi est-il important pour l'enfant de maternelle d'apprendre à construire le sens des objets esthétiques, c'est-à-dire d'avoir la possibilité de voir, de parler à propos et de chercher des significations aux objets esthétiques de son monde, y compris ceux de sa propre culture? Comment l'enseignante doit-elle s'y prendre pour amener les enfants à accomplir une telle tâche?

Afin d'aborder ces deux questions, nous chercherons d'abord à dresser le profil développemental de l'enfant de maternelle, tel que présenté dans le littérature professionnelle, spécifiquement en ce qui à trait à son développement esthétique, cognitif et langagier car ces trois dimensions nous semblent être les plus sollicitées lors de l'activité de construction de sens des objets esthétiques. Puis, nous tenterons de répondre à notre première question, traitant de l'importance de l'activité d'appréciation pour tous les élèves, incluant ceux de la maternelle. Nous donnerons par la suite un aperçu de ce que nous propose la littérature professionnelle en ce qui concerne l'activité d'appréciation, et cela spécifiquement au niveau de la maternelle. Puis, nous ferons le survol des recherches portant sur notre deuxième question, c'est-à-dire celles qui traitent du comment. Compte tenu de la faible quantité d'écrits retrouvés au niveau de la maternelle sur le sujet, comparativement à ce qui a été écrit au sujet de la création artistique à ce niveau (Shiller, 1995), et afin d'avoir un portrait plus global de ce que nous propose la littérature professionnelle à ce sujet, nous avons choisi d'élargir le champ de notre recherche pour y inclure des écrits qui sont plus généraux ou qui s'adressent à d'autres niveaux que celui de la maternelle. Finalement, nous présenterons l'esquisse d'un nouveau modèle tentatif de construction de sens des objets esthétiques, acompagné de notes explicatives, modèle qui pourrait être utilisé par l'enseignante auprès des enfants de la maternelle.

Chapitre 2: Cadre théorique et recension des écrits

2.1 L'enfant de la maternelle: les aspects de son développement esthétique, cognitif et langagier

Afin d'élaborer un modèle de construction de sens des objets esthétiques qui tienne compte de la clientèle, dans le cas présent, des enfants de la maternelle, il importe d'examiner de près les données que nous apporte la recherche en ce qui à trait au développement de l'enfant, plus spécifiquement en ce qui concerne son développement esthétique, cognitif et langagier, car ces

trois dimensions sont les plus sollicitées lors de l'activité d'appréciation. À ce sujet, Newton et Kantner (1998) avancent que l'expérience esthétique est complexe et multidimensionnelle. Elle fait appel à la fois à divers aspects du comportement de l'être humain tel ses perceptions, sa capacité d'attention et de discrimination vis-à-vis des informations sensorielles, ses valeurs, ses émotions, son interprétation de la signification et des relations complexes de tous ces facteurs entre eux. Il importe de préciser ici que la plupart des auteurs contemporains consultés s'entendent pour dire que l'activité de construction de sens est, avant tout, un parler à propos des objets esthétiques, donc les dimensions cognitives et langagières sont aussi importantes que la dimension esthétique.

Les auteures Feeney et Moravik (1987) catégorisent les théories à la base du développement artistique et esthétique en deux pôles. Celles-ci expliquent que le monde du préscolaire a surtout été dominé par un point de vue inspiré par Lowenfeld (1970, cité dans Feeney et Moravik,1987) qui met l'accent sur la création et l'expression. Malheureusement, écrivent ces auteures, ce point de vue théorique a souvent donné lieu à une fausse croyance que l'exposition de l'enfant aux œuvres d'art pourraient brimer sa créativité. Plus récemment, ajoutent-elles, grâce à la contribution de chercheurs tels Eisner et Broudy, un second pôle théorique s'est pointé. Celui-ci, contrairement au premier, accorde une place importante à l'activité d'appréciation esthétique, comme le préconise le *Disciplined based art education* (Eisner,1990). Aujourd'hui, les chercheurs en éducation artistique appuient tous une approche qui intègre cette composante du voir au programme d'arts visuels.

Jusqu'à maintenant, les chercheurs, dont Gardner (1972) et Parsons (1987), se sont principalement attardés à décrire comment les enfants d'âges variés réagissent aux œuvres d'art. Le modèle cognitif ontogénique de l'esthétique élaboré par Parsons (1987) délimite les étapes du développement esthétique menant à la compréhension de l'art, de l'enfance à l'âge adulte. Selon

Parsons, les enfants du préscolaire se servent généralement du premier stade pour comprendre les œuvres d'art car, compte tenu de leur jeune âge, ils en sont habituellement à leurs premières expériences en lien avec le monde de l'art. Le premier stade de ce modèle, nommé le *favoritisme*, est caractérisé par les éléments suivants: l'enfant éprouve un plaisir dû à la couleur et s'associe gratuitement avec le sujet de l'œuvre. Il n'est nullement préoccupé par les expériences et les réactions des autres. Pour lui, l'art est un stimulus vers une expérience agréable, et aimer l'œuvre est la même chose que la juger. À ce stade particulier, l'enfant commence à se faire une idée de ce qu'est une œuvre d'art. Il commence aussi à comprendre la nature de la représentation graphique en général. Parsons associe le deuxième stade nommé *la beauté et le réalisme* aux enfants de l'élémentaire, bien qu'il précise que les réponses des enfants du préscolaire peuvent parfois y correspondre. Selon les caractéristiques identifiées dans ce deuxième stade, l'enfant est capable de prendre le point de vue des autres en considération. Pour lui, l'idée dominante de l'œuvre est le sujet. Il croit aussi que le but principal de l'œuvre est de représenter quelque chose (objet, personnage ou autres). De plus, l'enfant qui se situe au stade de *la beauté et du réalisme* a la certitude que le style réaliste est la meilleure façon de peindre un sujet. Parsons, dans les écrits accompagnant ce modèle ontogénique, explique que ce type de développement est largement influencé par les expériences esthétiques vécues par l'enfant, c'est-à-dire que plus l'enfant est exposé aux œuvres d'art, plus son développement esthétique est sollicité. Ces dernières informations nous laisse entrevoir l'importance d'exposer les enfants à l'art dès un très jeune âge.

Dans une même ligne de pensée, Feeney et Moravcik (1987) écrivent: « The early years appear to be the optimal time to lay the foundation for a lifetime of enjoyment of the arts. » (p. 11). Selon ces auteures, les éléments suivants sont essentiels au développement esthétique du jeune enfant: la possibilité de vivre des expériences quotidiennes dans de « beaux » environnements et cela, à l'intérieur et l'extérieur de l'école ainsi que de multiples occasions de voir et de parler à propos des œuvres d'art guidées par des adultes sensibilisés à l'importance de ce type d'activité. À

propos de l'importance de l'environnement où l'enfant apprend, les auteures citent Taylor (1977), qui, dans le cadre de ses recherches, a observé que la qualité esthétique de l'environnement physique de la classe et de l'école a joué un rôle positif sur le développement esthétique des enfants qui y vivent. Ces constats nous incitent à penser qu'il faudrait peut-être aménager la classe de maternelle, ainsi que le milieu physique de l'école, en fonction de critères autres que ceux de la fonction et de l'espace et tenir ainsi compte de la dimension esthétique de ces environnements.

De son côté, Koroscik (1997), même si ses écrits ne touchent pas spécifiquement les enfants de la maternelle, s'est intéressée au processus de construction de sens des œuvres d'art chez les apprenants. En comparant les critiques novices avec les critiques experts, elle est arrivée à la conclusion que la compréhension des œuvres d'art met en jeu trois facettes intereliées de la cognition qui sont centrales à l'acquisition et au transfert de la compréhension de l'art chez tous les apprenants. Il s'agit d'abord de l'étendue de la *base de connaissance de l'apprenant* comprenant les expériences, les aptitudes et les connaissances acquises antérieurement qui ont un lien avec l'œuvre à l'étude. On retrouve ensuite le *choix de stratégies de recherche* qui sont les étapes qui guident la construction et orientent la recherche des nouvelles connaissances. Ces stratégies permettent à l'apprenant d'activer ses connaissances, ses aptitudes et ses expériences acquises antérieurement afin de les mettre à profit dans l'activité d'appréciation en cours. Finalement, on retrouve *la motivation de l'apprenant à la tâche*. Ces trois facettes sont présentes chez l'apprenant lorsque ses connaissances, ses aptitudes et ses expériences acquises dans un certain contexte sont transférées à une autre situation d'apprentissage. Selon Koroscik, le transfert des connaissances est l'axe central du développement intellectuel. Elle explique: « For transfer to occur, a person must be able to activate the contents of his or her existing knowledge base when search strategies call for that knowledge skill or experience. Moreover, a learner must be willing to learn » (p. 146). Selon cette chercheure, la connaissance du développement esthétique des

apprenants, ainsi que des facettes qui entrent en ligne de compte lors de l'activité d'appréciation, permettent à l'enseignante de mieux cibler les résultats d'apprentissage visés pour ses élèves.

En complément, les auteurs Newton et Kantner (1998), qui s'intéressent au facteur des différences culturelles dans le développement esthétique, proposent une vision moins stéréotypée de cette dimension. Ceux-ci avancent que la capacité de percevoir et de réagir aux œuvres d'art est un processus cognitif complexe qui sollicite, en partie, la capacité de décoder et d'interpréter les éléments visuels que composent les images. Selon Werner (1979, cité dans Newton et Kantner, 1998), ce processus complexe, qu'il compare à l'apprentissage de la lecture, est appris plutôt qu'inné ou naturel. Cela nous aide à comprendre que la culture et les expériences de vie des apprenants pourraient vraisemblablement influencer ce type de développement. Les constats de McFee (1978, cité dans Newton et Kantner, 1998) appuient largement les propos de Werner (1979). Celui-ci écrit: « ... that the amount and type of experience in simply looking at and decoding pictures affects the ability to recognize objects; that the familiarity of the culture with objects and ideas in the images also influences perception; and that the degree of strictness of the culture affects individual openness and ability to recognize depth cue » (p.169).

Malgré les diverses recherches d'aujourd'hui qui viennent contredire ou préciser les écrits du célèbre Jean Piaget, il demeure que les principes à la base de son œuvre nous sont encore aujourd'hui très utiles quand il est question de tenter de mieux comprendre l'enfant. Piaget (1952) situe l'enfant de la maternelle au deuxième stade de son modèle de développement intellectuel soit le stade préopératoire, qui comprend les enfants entre trois et six ans, bien que le chercheur précise que l'âge auquel les enfants passent d'un stade à l'autre peut varier sensiblement. Selon Piaget, l'élément central de ce stade consiste en la capacité de l'enfant de pouvoir penser à des objets, des personnes et des événements, par le biais de la représentation mentale, même en leur absence. Cette capacité cognitive de l'enfant nous semble essentielle à l'activité d'appréciation

qui demande, de sa part, de pouvoir aller plus loin que l'objet esthétique devant lui ou elle et d'être capable, par exemple, d'imaginer une situation nouvelle à partir des composantes de l'objet esthétique à l'étude, de faire des associations d'idées ou d'associer des qualités expressives à des œuvres. Aussi, au stade préopératoire, l'enfant peut à la fois apprendre en agissant et en réfléchissant, non seulement grâce à ses cinq sens et ses mouvements, nous dit Piaget, mais aussi à l'aide de sa pensée symbolique. Selon la perspective Piagetienne, la pensée symbolique se développe pleinement entre deux et six ans. Les enfants de la maternelle se situent donc au coeur de ce processus ontogénique. Cette pensée symbolique se manifeste, dans le comportement de l'enfant, sous trois formes distinctes, dont: *l'imitation différée* (l'enfant est capable d'imiter, c'est-à dire de reproduire une action qu'il a observée dans un temps antérieur, fréquemment en l'absence du modèle) *le jeu symbolique* (l'enfant est capable de donner à un objet le rôle d'un autre objet; par exemple, Micheline se promène dans la classe avec un bout de chiffon qu'elle traite comme son bébé) et *le langage* (l'enfant est capable d'utiliser les mots pour représenter des objets ou des événements même en leur absence). Les recherches de Golomb (1993) appuient les constats de Piaget en ce qui concerne la pensée symbolique. Selon une recherche récente, Golomb a constaté lui-même que les jeunes enfants possèdent une conscience de la signification symbolique, dans ce contexte-ci, non pas du langage parlé, mais du langage plastique. Nous croyons que les trois formes distinctes de la pensée symbolique identifiées par Piaget peuvent jouer un rôle lors de l'activité d'appréciation..

En ce qui à trait plus particulièrement au développement langagier, Piaget a observé que le langage des enfants jeunes enfants présente une dimension égocentrique. Mais des études récentes semblent indiquer que le langage est essentiellement social, même a un âge précoce (Bolles, 1982 cité dans Olds et Papalia). Nous croyons que ce regard critique sur la nature égocentrique du langage de l'enfant de la maternelle vient aussi remettre en question l'une des caractéristiques retrouvée dans le premier stade du modèle de Parsons. Parsons a-t-il, lui aussi,

sous-estimé la capacité de l'enfant de pouvoir prendre en compte le point de vue des autres? D'autres recherches seraient nécessaires afin de clarifier davantage les données en ce qui concerne l'aspect égocentrique du jeune enfant. En ce qui à trait aux caractéristiques du langage des jeunes enfants, nous savons qu'à cinq ans, même si le langage des enfants de la maternelle commence à ressembler au langage adulte, ils ont toutefois un vocabulaire beaucoup plus limité, des phrases plus courtes, et ont tendance à généraliser les règles de grammaire. Cependant, ils connaissent bien les rudiments de la conversation (Olds et Papalia, 1996).

Toujours au sujet du développement langagier, Nolan et Kagan (1980) et Rosenstiel et al. (1978) avancent que les jeunes enfants ont la capacité de faire des discriminations visuelles très raffinées lorsqu'ils réagissent à l'art. Cependant, leur vocabulaire limité ne leur permet pas de communiquer leurs connaissances. Ziarko (1995) écrit à ce sujet: « Tous les auteurs qui ont étudié l'éveil au langage chez l'enfant s'entendent pour dire que le niveau de compréhension du langage atteint par l'enfant semble toujours supérieur aux capacités de production qu'il peut démontrer » (p. 126). Les auteures Feeney et Moravcik (1987) arrivent donc à la conclusion que le fait de s'attarder au vocabulaire nécessaire à la compréhension d'une œuvre d'art devrait influencer positivement la capacité de l'enfant de pouvoir en parler. Cette piste est importante pour l'élaboration de notre modèle tentatif.

Selon Newton and Kantner (1998), les écrits de plusieurs chercheurs dont ceux de Vygotsky (1973), qui placent la dimension sociale comme un facteur primaire dans le développement de l'individu, influencent, aujourd'hui, de plus en plus sur notre compréhension du développement artistique et esthétique. Par exemple, le concept de la zone proximale de développement retrouvé dans les écrits de Vygotsky nous laisse entrevoir la part importante du rôle joué par l'adulte ainsi que les pairs plus avancés dans le développement global de l'enfant. Newton et Kantner expliquent que le contexte social où se situe l'enfant joue sur toutes les facettes de son

développement, à l'opposé de la perspective piagétienne qui présente l'enfant plutôt comme un être isolé.

Toutes ces informations portant sur les aspects du développement esthétique, cognitif, langagier et même social de l'enfant d'âge à fréquenter la maternelle appuient l'importance de la présence des activités d'appréciation en arts visuels à ce niveau ainsi que la capacité des enfants à s'engager activement dans celles-ci. Tout d'abord, les recherches de Nolan et Kagan (1980) et Rosenstiel et al. (1978) nous confirment que les jeunes enfants sont capables de faire des discriminations visuelles très raffinées lorsqu'ils réagissent à l'art. Aussi, il est évident que l'enfant de cet âge est capable de s'engager activement dans un parler à propos des objets esthétiques auxquelles il est exposé malgré les limites de son vocabulaire. De plus, nous croyons que sa capacité de conversation ainsi que le caractère social de son langage pourraient être des atouts hors pair pour les activités de construction de sens des objets esthétiques vécues en petits ou en grand groupes dans la classe de maternelle. Dans un autre ordre d'idées, le modèle cognitif de Parsons (1987) nous laisse croire que plus les élèves ont des occasions de voir et de parler à propos des œuvres d'art, plus ils avancent dans la hiérarchie des stades de développement esthétique qu'il propose. De plus, il nous semble raisonnable d'avancer que la pensée symbolique du jeune enfant ainsi que sa capacité de reconnaissance pourraient lui permettre d'identifier des formes représentatives, dans les objets esthétiques, et de leur donner un sens. De son côté, Koroscik (1997) nous invite à tenir compte de trois facettes qui entrent en ligne de compte chez l'apprenant lors de l'activité d'appréciation dont ses connaissances antérieures, ses stratégies de recherche et sa motivation à la tâche. Finalement, alors que nous savons que la compréhension de l'enfant de maternelle dépasse largement son habileté à s'exprimer par le langage, nous croyons qu'il est très important pour l'enseignante de solliciter sa pensée à sa juste mesure, en l'amenant légèrement au-delà de ses capacités actuelles lors de l'activité du voir, c'est-à dire dans sa zone

proximale de développement (Vygotsky, 1978), afin de l'aider à construire le sens des objets esthétiques.

Ceci étant dit, il est important de ne pas oublier que l'enfant « moyen » dont il est question dans les données ontogéniques expliquées précédemment n'existent pas. Chaque enfant est un être unique avec un parcours qui lui est singulier. Olds et Papalia (1996) expliquent à ce sujet que « bien que dans l'ensemble, les personnes se développent généralement selon la même séquence, il existe d'innombrables différences individuelles quand au moment et à la façon dont ces changements s'expriment » (p. 8). Ces différences sont au cœur des études sur le développement.

2.2 L'importance de l'appréciation des objets esthétiques en milieu scolaire

Tentons maintenant de répondre à notre première question. Pourquoi est-il important pour l'enfant de maternelle d'apprendre à construire le sens des objets esthétiques, c'est-à-dire d'avoir la possibilité de voir, de parler à propos et de chercher des significations aux objets esthétiques de son monde, y compris ceux de sa propre culture? Ce n'est que très récemment, et très inégalement, que les spécialistes en éducation artistique ainsi que le personnel enseignant commencent à valoriser la présence de l'activité d'appréciation esthétique au programme d'arts visuels dans nos écoles canadiennes et américaines, y compris le niveau de la maternelle. Voici une compilation de plusieurs des raisons évoquées par divers chercheurs pour mettre en évidence l'importance de l'activité d'appréciation esthétique pour tous les élèves. La plupart des raisons retrouvées, à quelques exceptions près, ne s'adressent pas spécifiquement au niveau de la maternelle. Nous croyons cependant qu'elles sont applicables à ce niveau.

2.2.1 L'art: une occasion pour développer l'intelligence

Les écrits de Perkins (1987/1988, 1994) se démarquent de ceux de plusieurs autres chercheurs en éducation artistique compte tenu de l'accent mis sur la dimension cognitive des expériences

d'appréciation. Selon Perkins (1987/1988), ces expériences sont des occasions pour promouvoir ce qu'il appelle « intelligent behavior » chez tous les apprenants. Pour ce faire, Perkins incite l'enseignante à privilégier une approche stratégique auprès des apprenants, où ceux-ci peuvent mettre en application leurs propres stratégies (qu'il appelle des « thinking frames ») ou celles proposées par elle. Aussi, Perkins invite l'enseignant à expliciter ces « thinking frames », soit en les verbalisant ou en les illustrant. De plus, Perkins invite l'enseignant à porter une attention particulière à la dimension métacognitive des stratégies et autres ressources mentales utilisées par l'apprenant lors des expériences d'appréciation. Finalement, Perkins propose que l'enseignant devrait structurer l'enseignement de sorte à ce que l'apprenant puisse transférer ses connaissances d'une situation d'apprentissage à d'autres contextes, scolaires et autres, tout cela, « as an occasion for intelligence ».

2.2.2 L'alphabétisation visuelle

Il y a plus de dix ans, Robichaud (1990) écrivait: « Aujourd'hui l'enseignement des arts plastiques tend à développer davantage une éducation de l'oeil chez l'enfant de sorte que celui-ci puisse apprécier les images qui l'entourent. On ne parle plus uniquement de développer la créativité; il s'agit plutôt d'intégrer la production, l'histoire de l'art, la critique et l'esthétique » (p.48). Ce type d'intégration des quatre disciplines de base en arts visuels que Robichaud proposait alors s'inspirait d'un mouvement de réforme américain en éducation artistique appelé le DBAE (Disciplined based art education), mouvement qui influence encore aujourd'hui les écrits de plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation artistique. Le DBAE a connu ses débuts aux États-Unis au milieu des années 60 en opposition à la piètre qualité de l'éducation artistique au niveau élémentaire dans ce pays, mais ne fut implanté qu'au début des années 80. Selon les principes directeurs du DBAE, les apprentissages dans le domaine des arts visuels ne sont pas des conséquences automatiques de la maturation chez l'individu mais plutôt l'apprentissage systématique et séquentiel des quatre disciplines de base reliées à l'art dont :

1. *Le faire*: la création artistique;
2. *La critique d'art*: la capacité de voir les qualités visuelles dans l'art et l'environnement;
3. *L'histoire de l'art*: la compréhension, dans le temps, de la relation entre l'art et la culture;
4. *L'esthétique*: la capacité de pouvoir discuter à propos de la nature-même de l'art.

Selon la théorie du DBAE, la construction de sens des objets esthétiques, qui toucherait directement à trois des quatre disciplines de base identifiées, deviendrait alors une partie intégrante et essentielle à tous programmes d'arts visuels.

Dans une même veine, Curtiss (1993), artiste, enseignante et fervente adepte du mouvement de l'alphabétisation visuelle, réaffirmait, en 1993, l'importance pour tous nos élèves d'être capables de penser de façon critique face à la surabondance d'informations visuelles que nous a apportées le dernier siècle. Curtiss proposait alors que tous les élèves devraient avoir accès au vocabulaire visuel et verbal de base leur permettant de devenir des alphabètes-visuels capables de créer dans tous les média. Selon elle, notre système d'éducation mettrait de côté très tôt tout ce qui touche l'exploration sensorielle, pour valoriser démesurément, selon ses dires, la lecture, l'écriture, les mathématiques et l'informatique. Curtiss alla même jusqu'à suggérer que les élèves en difficultés d'apprentissage souffraient probablement de cet aspect sensoriel négligé à l'école. Selon Curtiss, un programme d'alphabétisation visuelle assurerait à l'élève d'importants acquis tels: le développement d'une sensibilité à toutes les particularités visuelles de son monde; la capacité de se divertir en s'amusant, grâce à son imaginaire, à jouer avec les composantes visuelles de ce monde; la possibilité de pouvoir visualiser les personnages ou les lieux lors de la lecture d'histoires; la capacité de reconnaître la manipulation ou les faussetés présentées dans les média; la possibilité d'organiser leur environnement physique selon leurs besoins, d'acheter des produits selon leur qualités visuelles esthétiques et finalement de démasquer ces produits qui n'ont pas de substance.

De son côté, Eisner nous présentait, en 1990, ses propres pistes concernant l'importance d'une exposition précoce aux arts visuels chez tous les élèves. Ces pistes viennent un peu rejoindre les préoccupations de Curtiss citées précédemment. Selon Eisner, l'éducation artistique permettrait aux apprenants de penser visuellement et d'acquérir des habiletés nécessaires à la transformation de leurs propres expériences visuelles, en une image publique et vice versa, « make the public private ». Selon lui, le domaine des arts visuels serait l'unique discipline qui se penche exclusivement sur les aspects visuels de notre être et de notre monde autres que les lettres et les chiffres, systèmes de symboles plus communément valorisés dans nos écoles. Ce domaine, nous dit-il, serait donc indispensable à la formation intégrale de tous les élèves.

2.2.3 L'alphabétisation culturelle

Plus tard, en 1994, Robichaud traitait d'approches en éducation artistique qui devraient non seulement contribuer à l'alphabétisation visuelle mais aussi à l'alphabétisation culturelle de l'élève. Selon cette perspective particulière, la personne alphabète-culturelle serait capable de lire les significations, les valeurs et les comportements à l'intérieur d'un groupe culturel. Cette façon de voir élargit le point de mire de la raison d'être de l'activité d'appréciation des objets esthétiques pour les élèves, y compris les enfants de la maternelle. Il n'est plus seulement question ici de développer la sensibilité visuelle de l'apprenant (Curtiss, 1993; Eisner, 1990) ou de donner des occasions à l'intelligence de se manifester (Perkins, 1987/1988) mais aussi de porter un regard critique sur les productions culturelles de notre monde. Pour ce faire, Robichaud propose que les apprenants devraient avoir accès aux objets esthétiques contemporains de leur culture et d'autres cultures.

2.2.4 L'expérience esthétique

Plusieurs théoriciens s'insérant dans le paradigme du modernisme en art, dont Beardsley (1982) et Dewey (1934) se sont penchés de façon presqu'exclusive sur l'expérience esthétique qui, selon

eux, serait l'axe central de l'activité d'appréciation (Wolcott, 1996). Wolcott (1996) paraphrase leur façon particulière d'aborder l'expérience esthétique comme suit: «There is something immediate, unique and precious about aesthetic experience; it can only be felt, immediately experienced, and emotionally intuited; it cannot be described or specifically pointed at.» (p.70). Selon les théoriciens modernes, l'importance de l'activité d'appréciation pour les élèves résiderait dans l'expérience esthétique elle-même. Dans cette même ligne de pensée, Eisner réaffirmait en 1991, malgré les influences du postmodernisme en éducation artistique qui se faisaient sentir dans ses écrits, que l'activité d'appréciation ne devrait pas relever uniquement de l'alphabétisation visuelle mais devrait aussi permettre à l'élève de vivre des expériences esthétiques, qu'il qualifiait être « l'âme-même » de l'activité d'appréciation. À ce sujet, il proposa une métaphore intéressante: « No analysis of art or justification of its role would be adequate if it neglected the pleasures of art per se. Art has the magical capacities to send us to the moon. Like a rocket it can make our pulse beat faster, it can bring a flush to our face, it can create a rush that is its own reward... No art program devoid of such experience, or that fails to open the door to it, completes its ultimate mission» (p. 429).

2.2.5 Le développement esthétique

De son côté, Parsons (1987) a constaté que le développement esthétique des individus pourrait commencer très tôt chez les enfants, si ceux-ci avaient de multiples occasions de voir et de parler à propos de l'art. Les étapes de son modèle ontogénique, n'ayant aucun lien direct avec l'âge de la personne mais plutôt avec l'expérience de cette personne en lien avec l'activité d'appréciation, nous laisse deviner l'importance de commencer, dès le préscolaire, à exposer les enfants aux objets esthétiques de son monde. Dans le cas échéant, selon les dires de Parsons, le processus de développement esthétique se verrait ralenti, voir même freiné. En se basant sur ce modèle de Parsons, il semble évident que si l'on veut tenir compte du développement global de l'enfant tel que le préconise tous les programmes de maternelle canadiens actuels, incluant le *Programme*

d'éducation de maternelle en français langue première et celui de l'immersion de l'Alberta (Direction de l'éducation française, 1999), il est donc essentiel de multiplier les occasions des enfants de la maternelle de voir des objets esthétiques.

2.2.6 Le « parler à propos » des œuvres d'art: un allié possible au développement langagier

De plus en plus, des chercheurs s'intéressent aux liens qui pourraient exister entre l'activité d'appréciation et le développement langagier de l'élève, car après tout, pour emprunter les mots de Johnson (1990): « Art criticism is, after all, talk about art. Art criticism is verbalization about perception, interpretation and judgment » (p.39). Shiller (1995) qui s'est intéressée à ces liens possibles qui pourraient exister chez les enfants de niveaux préscolaire et élémentaire, constata, dans le cadre de ses recherches, qu'il y avait une forte relation entre le développement langagier et le parler à propos de l'art avec des enfants ayant des besoins spéciaux au niveau élémentaire. Ces constats la portèrent à croire que l'art et le langage pourraient être des alliés naturels pour l'enfant. Bien que d'autres recherches seraient nécessaires afin de vérifier cette hypothèse de Shiller, elle nous met certes la puce à l'oreille en ce qui concerne les effets positifs possibles de l'activité d'appréciation sur le développement langagier de l'enfant.

2.2.7 La motivation à créer

Pour quelques chercheurs (Metzger, 1965; Douglas et Schwartz, 1967) l'activité d'appréciation est importante car elle permet aux élèves de s'engager davantage dans les activités de création artistique, donc elle enrichit par le fait même les réalisations artistiques des élèves. Selon cette perspective, le voir est en quelque sorte un tremplin pour l'activité du faire. Douglas et Schwartz constataient, en 1967, lors de leur recherche auprès d'enfants du préscolaire, que les conversations guidées à propos des objets d'art ont su motiver les jeunes enfants lors des activités de création. Bien que cette raison, qui nous semble plutôt secondaire, soit rarement évoquée dans la littérature professionnelle d'aujourd'hui, elle donne toutefois plus de poids à l'activité

d'appréciation qui, selon ces dires, auraient des répercussions positives chez l'élève dans d'autres secteurs d'apprentissage que celui de l'appréciation esthétique. Notamment, Gilliatt (1989) propose qu'il importe de donner l'occasion aux enfants du préscolaire de voir des œuvres d'art car, par l'entremise de cette activité, les jeunes enfants ne développent pas seulement une appréciation et une compréhension des arts, mais aussi leur capacité cognitive, leur capacité de construire le sens des images auxquelles ils sont exposés, ainsi que leur sensiblité esthétique.

En bref, l'activité de construction du sens des objets esthétiques est de toute évidence très importante pour l'enfant de la maternelle car elle sollicite son intelligence. De plus, elle lui offre la possibilité de devenir éventuellement un alphabète-visuel et culturel, capable de lire les images d'ici, d'aujoud'hui, d'ailleurs et d'hier ainsi que celles de sa culture et d'autres cultures tout en étant capable de lire les significations, les valeurs et les comportements à l'intérieur des groupes culturels. Ce type d'activité permet aussi à l'enfant de vivre des expériences esthétiques et de prendre plaisir à parler à propos des objets esthétiques de son monde. De plus, l'activité du voir contribue à la construction du développement esthétique de l'enfant. Un programme de maternelle qui vise le développement global de l'enfant se doit donc d'y inclure cette dimension d'apppréciation esthétique. Finalement, les répercussions positives de l'activité de construction de sens des objets esthétiques chez l'enfant s'étendent à d'autres secteurs dont celui de l'activité de la création artistique et peut-être aussi du développement langagier. À la lumière de toutes ces informations, il est clair que l'activité d'appréciation esthétique est très importante pour les enfants de la maternelle.

2.3 Les écrits à propos de l'activité d'appréciation esthétiques en arts visuels au niveau de la maternelle

Comme mentionné précédemment, la littérature professionnelle en ce qui concerne l'appréciation des arts visuels spécifiquement au niveau de la maternelle est peu étoffée en comparaison aux écrits retrouvés au sujet de la création artistique à ce niveau (Shiller, 1995). De plus, seulement quelques chercheurs se sont intéressés à l'appréciation des arts plastiques au niveau de la maternelle. Qu'ont-ils constaté? Shiller nous présente un résumé de ces recherches: Elle explique que certains auteurs se sont attardés au processus de la critique d'art chez les jeunes enfants, dont Barrett (1992), Cole et Shaefer (1990) et Piscitelli (1988). Selon ceux-ci, les jeunes enfants sont à la fois capables et éprouvent du plaisir à parler à propos de l'art. Elle cite que Golomb (1993), tel que mentionné dans la section traitant du développement de l'enfant, a constaté que les jeunes enfants possèdent une conscience de la signification symbolique du langage plastique. De son côté, Shiller elle-même (1995) dans le cadre d'une recherche antérieure, a constaté qu'il existe une forte relation entre le développement langagier et le parler à propos de l'art avec des enfants ayant des besoins spéciaux au niveau élémentaire. Elle prédit que l'art et le langage sont des alliés naturels pour l'apprentissage de tout enfant. Shiller cite aussi les écrits de Colbert et Taunton (1992), qui avancent que la dimension du voir et du parler à propos de l'art est l'une des composantes essentielles à tous programmes d'art destinés aux jeunes enfants. Par ailleurs, Hagaman (1992) propose que la classe d'art est autant un endroit pour parler à propos de l'art que pour créer. Selon elle, les conversations à propos de l'art doivent naître de l'expérience personnelle de l'enfant afin que celles-ci lui soient signficatives. Finalement, Shiller parle de la contribution des écrits de Smith (1993), qui croit en l'importance de rendre accessible aux jeunes enfants le vocabulaire qui leur permettra de parler à propos de leurs réalisations artistiques à la fin des ateliers de création.

À ces constats résumés par Shiller, ajoutons les résultats de nos propres fouilles: Dans une même ligne de pensée que Golomb (1993), Taunton (1984) a démontré que les enfants de 4 ans étaient capables, six fois sur dix, de reconnaître les qualités expressives d'une œuvre en associant un mot-clé à une œuvre, sans toutefois être nécessairement capable d'expliquer leur choix. Aussi, Honigman et Bhavnagri (1998), à partir d'une expérience pratique où plusieurs reproductions des œuvres de Matisse ont été présentées à des enfants de la maternelle, en sont arrivées à la conclusion que les jeunes enfants ont les compétences requises pour s'engager dans des activités d'appréciation.

Bien que certaines de ces informations recueillies ne répondent pas directement aux deux questions posées dans le cadre de la thématique qui nous intéresse, elles nous permettent toutefois de faire le point sur ce que l'on sait à propos de l'activité d'appréciation chez les enfants du préscolaire.

2.4 Le survol des modèles d'appréciation esthétique en arts visuels

Tentons maintenant de répondre à notre deuxième question. Comment l'enseignante de maternelle doit-elle procéder afin d'amener les enfants à construire le sens des objets esthétiques? Dans le but de trouver des pistes sur le sujet, nous avons exploré les types de démarche proposés par les chercheurs en éducation artistique de 1970 à nos jours. La littérature professionnelle de cette période nous présente plusieurs modèles, approches, démarches et programmes d'appréciation esthétique intéressants ainsi qu'une variété de compte rendus décrivant des expériences pratiques vécues en salle de classe. Ces écrits offrent d'importantes pistes pour la construction d'un modèle spécifique à la clientèle préscolaire, mais il importe de souligner ici quelques lacunes. Plusieurs de ces modèles s'insèrent dans le paradigme du modernisme. Issus d'une théorie formaliste qui se base sur les propriétés formelles de l'œuvre pour juger de la qualité d'une œuvre d'art, ces modèles s'attardent presqu'exclusivement à une lecture des aspects

externes des objets esthétiques. De toute évidence, le formalisme ne tient pas compte des particularités de l'art contemporain qui se fait souvent critique de la culture et la société et qui tend à s'intéresser davantage au contenu, à la signification, aux messages véhiculés, aux signes et aux symboles de l'œuvre, ainsi qu'aux liens entre le pouvoir et la connaissance (Wolcott, 1996). Aussi, d'autres modèles ou compte-rendus élaborés plus récemment, mettent plutôt l'accent sur le message véhiculé par les objets esthétiques ainsi que sur les contextes (politique, social, culturel, historique) entourant leur création. Ceux-ci nous semblent, de toute évidence, plus pertinents à la création de notre modèle car nous croyons, comme nous le propose Robichaud (1994), qu'il est essentiel de présenter des objets esthétiques contemporains aux enfants de la maternelle. Ces modèles qui s'insèrent plutôt dans le paradigme du postmodernisme feront l'objet d'une étude plus approfondie car ils permettent à la fois de faire l'appréciation d'œuvres d'aujourd'hui et d'hier, d'ici et d'ailleurs. Aussi, il est à noter qu'un seul de ces modèles ou compte rendus identifiés lors de notre processus de recherche concerne spécifiquement la maternelle, dont le compte rendu de l'expérience en salle de classe que nous proposent Honigman et Bhavnagri (1998). De plus, aucune des démarches retrouvées, sauf ce compte rendu, nous permettent de porter un regard à la fois sur la démarche d'enseignement et la démarche d'apprentissage de l'apprenant. Pour ces raisons, ce texte, bien qu'il s'insère dans le paradigme du modernisme, sera lui aussi analysé plus attentivement.

Voici donc un survol chronologique de l'ensemble des modèles, approches, démarches, programmes ou compte rendus visant à amener les apprenants à construire le sens des objets esthétiques ainsi que les théories ou paradigmes sur lesquels ceux-ci s'appuient. Ce survol général permettra de mieux situer les assises du modèle tentatif que nous proposerons plus loin.

En 1970, Feldman nous propose une approche (qui a été et est toujours aujourd'hui beaucoup utilisée à travers le Canada et les États-Unis dans les programmes scolaires en arts visuels) qui

comprend quatre étapes: la description, l'analyse, l'interprétation et l'évaluation. Ce modèle s'intéresse davantage aux aspects externes et visibles des objets esthétiques et s'insère, de toute évidence, dans le paradigme du modernisme où les aspects formels sont au coeur de l'activité d'appréciation. Plusieurs autres auteurs se sont inspirés de ce modèle de Feldman mais, selon Hickman (1994), ces modèles sont trop complexes et dépendent largement des habiletés langagières de l'élève, ce qui les rendent moins pertinents pour des enfants de la maternelle. Nous croyons que cette approche proposée par Feldman demanderait une présence soutenue de la part de l'enseignante de maternelle pour accompagner les enfants à travers chacune des étapes proposées, en particulier en ce qui concerne les étapes d'interprétation et d'évaluation, car elles sont plus complexes.

Quelques années plus tard, en 1972, Elliot Eisner élabore son propre modèle de la critique d'art qui est composé de six dimensions reliées au jugement critique:

1. *La dimension expérientielle*: ce que le contemplateur vit au contact de l'objet esthétique;
2. *La dimension formelle*: les éléments et les principes de la composition retrouvés dans l'œuvre;
3. *La dimension symbolique*: la signification attribuée aux images, c'est-à-dire, les symboles et les métaphores présents dans l'œuvre;
4. *La dimension thématique*: le message véhiculé par l'œuvre;
5. *La dimension matériel*: les matériaux et les techniques utilisés par l'artiste ainsi que les possibilités et les limites imposées par ceux-ci;
6. *La dimension contextuelle*: la compréhension des contextes historique, culturel, social et technologique entourant l'œuvre.

Par le biais de ce modèle, Eisner s'attarde à la fois aux dimensions externes et internes des objets esthétiques, dépassant ainsi largement les cadres formalistes du courant moderne. Il souligne, par le biais de la sixième dimension qu'il propose, l'importance de connaître les contextes multiples

entourant la création de l'objet esthétique, comme nous le proposent Danto (1981), Wolcott (1996), Robichaud (1994), Verreault et Pelletier (1998) et bien d'autres. Ce souci pour les contextes entourant la création des objets esthétiques reflètent bien les préoccupations du contextualisme, théorie qui s'insère dans le paradigme du postmodernisme. Ce modèle de la critique d'art pourrait donc être utilisé pour faire la lecture des objets esthétiques d'hier mais aussi ceux qui sont plus contemporains. Ce modèle semble cependant trop complexe pour le préscolaire compte tenu de ce que l'on sait à propos du développement esthétique, cognitif et langagier de l'enfant de la maternelle. Alors que les dimensions expérientielle, formelle, thématique et technique semblent facilement accessibles aux enfants de la maternelle grâce à leur caractère plus concret, les dimensions symbolique et contextuelle, de leurs côtés, seraient plus difficiles à aborder avec des enfants de la maternelle, bien que les recherches de Taunton (1984) nous portent à croire que les enfants, malgré les limites de leur langage, sont toutefois capables de reconnaître les qualités expressives dans les œuvres (ex. métaphores, analogies). Selon le choix des objets à présenter aux enfants, ces dimensions pourraient être introduites par l'enseignante et faire l'objet de modelages explicites. Bref, ce modèle comprend des composantes intéressantes dont ce marriage possible entre les théories formalistes et contextualistes.

Plus de dix ans plus tard, précisément en 1988, Broudy propose un modèle d' « aesthetic scanning » inspiré de ces quatre propriétés des objets esthétiques qu'il faut considérer pour réagir à celles-ci de façon informée. Il s'agit des propriétés sensorielles, formelles, expressives et techniques des objets esthétiques. En plus de ces quatre propriétés, le modèle de Broudy tient compte de trois considérations additionnelles:

1. *Le facteur historique*: la relation entre la nature de l'œuvre et les contextes à l'intérieur desquels elle a été créée;
2. *Le facteur récréatif*: la capacité, de la part du contemplateur, d'appréhender et de réagir avec imagination à ce que l'artiste a exprimé dans son œuvre;

3. *Le facteur « judicial »*: la comparaison de l'œuvre avec d'autres selon des critères d'excellence, de vérité et d'importance.

Ces considérations additionnelles donne un caractère multidimentionnel au modèle de Broudy. Il n'est plus question seulement de la matérialité de l'œuvre mais aussi des facteurs qui ont influencé sa création (ex. culture, climat politique et social dans lesquels les objets esthétiques s'insèrent) ainsi que des réactions personnelles du contemplateur au contact de cette œuvre. Le facteur historique, en raison de son caractère plus abstrait pourraient être difficile à aborder avec des enfants de la maternelle. À ce sujet, le célèbre professeur américain Ralph Smith (1993) suggère que l'étude historique des œuvres, qui demande, de la part de l'apprenant, un certain bagage d'expériences antérieures de création et de perception, ne devrait être présentée qu'au niveau secondaire. Le facteur « judicial » amène toutefois un aspect nouveau à l'activité d'appréciation: celui de faire une analyse comparative. Ce facteur, applicable à la maternelle, est aussi pris en considération dans les écrits d'Honigman et Bhavnagri (1998) et de Taunton (1984). Le facteur récréatif proposé par Broudy, qui fait appel à l'imagination de l'enfant, est lui aussi très approprié au niveau de la maternelle où l'enfant privilégie le jeu lorsqu'il construit son savoir. Finalement, notons aussi ici l'intérêt de Broudy pour les propriétés sensorielles des objets esthétiques, facteur qui vient rejoindre l'une des composantes du programme d'alphabétisation visuelle proposée par Curtiss (1993) qui sera expliqué plus loin.

À peu près en même temps que Broudy, en 1987/1988, Perkins expérimente avec un projet intitulé « Invisible Art », un bref cours expérimental en appréciation des œuvres d'art destiné aux élèves de la 4e à la 8e année. Par le biais de ce projet, Perkins s'attarde aux aspects des œuvres d'art que les novices dans ce domaine ont tendance à négliger. De plus, il privilégie une approche stratégique dite « intelligente » en proposant ce qu'il appelle des « thinking frames » pour guider les élèves dans les trois phases suivantes: regarder, dialoguer et analyser. Ces « thinking frames », au nombre de quatre, sont:

1. *Les effets esthétiques*: ces éléments qu'on oublie souvent d'examiner mais qui jouent un rôle central dans l'œuvre (ex. l'élément de surprise, le mouvement, l'atmosphère, la personnalité);
2. *Le contraste entre le réel et le suggéré*: par exemple, le dessin d'un cheval qui trotte, les jambes pliées, réfère au réel, alors que des traces de pinceaux répétitives peuvent nous suggérer ce mouvement;
3. *Le contraste entre les éléments locaux ou globaux*: les éléments de surprise, le mouvement, la personnalité et l'atmophère peuvent être présents dans une section particulière de l'œuvre ou dans la globalité de cette œuvre. L'élève, qui a habituellement tendance à regarder uniquement au centre de l'œuvre, prend ainsi conscience de toutes les parties de l'œuvre et aiguise ainsi sa connaissance de celle-ci;
4. *Les symptômes, les tactiques et les agents de renforcement*: ces concepts réfèrent aux mécanismes des œuvres; les *symptômes* sont les caractéristiques du monde réel que l'artiste utilise pour communiquer un message; les *tactiques* sont utilisées par l'artiste afin de donner une impression; par exemple, des lignes autour d'un personnage de bande dessinée nous donnent l'impression que le personnage bouge. Les *agents de renforcement* sont une autre tactique employée par les artistes qui servent à mettre l'accent sur une composante de l'œuvre. Par exemple, l'artiste qui entoure une fleur jaune de sa couleur complémentaire, le violet, contribue ainsi à accentuer la fleur. Le violet agit comme agent de renforcement à l'élément central de l'œuvre, la fleur.

Lors de l'expérimentation pratique, chacune de ces « thinking frames » a été présentée aux élèves. Selon Perkins, les résultats de cette expérience ont été généralement très positifs. Pour en arriver à cette conclusion, il a demandé aux élèves d'écrire des textes d'appréciation avant et après l'instruction. Selon Perkins, les textes qui ont suivi l'instruction se sont avérés plus complexes, plus sensibles et détaillés que ceux qui l'ont précédé. Bien que le projet « Invisible Art » nous semble trop complexe pour les enfants de la maternelle, nous retenons toutefois l'intention de Perkins à la base de celui-ci, qui est de tenter de sensibiliser les élèves à ces aspects

des œuvres d'art qu'ils négligent habituellement. L'approche stratégique, qui guide explicitement le cheminement de l'élève qui apprécie des œuvres, est aussi un point fort de ce projet. Quelques-unes des « thinking frames » proposées par Perkins pourraient être modelées par l'enseignante ou introduites aux enfants par le biais du jeu. Par exemple, pour inciter les enfants à mettre en application la stratégie de contraste entre les éléments locaux et globaux de Perkins, les enfants pourraient être invités à scruter l'œuvre en se servant de loupes-jouet de carton. Cette fenêtre circulaire permettrait aux enfants de s'attarder à plusieurs sections de l'œuvre qu'ils n'auraient pas remarquées autrement.

Toujours à la fin des années '80, Rod Taylor (1988) présente un modèle ingénieusement et simplement élaboré à partir de quatre questions de départ que se pose le contemplateur:

1. *Le contenu*: Que nous dit l'œuvre?
2. *La forme:* Comment l'œuvre est-elle organisée?
3. *Le procédé:* Quels matériaux et quelles techniques sont utilisés par l'artiste?
4. *Le climat, l'atmosphère*: Comment l'œuvre m'affecte-t-elle?

La simplicité de ce modèle, qui comprend des questions qu'un enfant de 5 ans pourrait très bien se poser au contact d'un objet esthétique, nous permet de croire qu'il serait approprié aux enfants de la maternelle. Ce type de modèle est aussi intéressant car il invite directement le contemplateur à s'engager activement dans la lecture de l'œuvre par le biais de ces quatre questions. Un autre aspect intéressant de ce modèle est son caractère plus objectif qui est valorisé au départ alors que la question plus subjective (Comment l'œuvre m'affecte-elle?) est placée à la fin. Cette façon de faire appuie les constats de plusieurs chercheurs dont Barrett (1992), qui avance que les enfants offrent souvent des interprétations fautives compte tenu de leur penchant naturel pour les histoires et les associations d'idées gratuites. Ce type de pratique, nous dit Barrett, serait néfaste car elle éloigne l'attention de l'enfant sur l'œuvre à l'étude. Un questionnement plus objectif au début de l'activité d'appréciation pourrait alors contribuer à remédier à cette situation. Bref, malgré les

limites du langage des enfants de maternelle, et selon le choix des objets esthétiques qui leur seraient présentés, il nous semble que des enfants de la maternelle pourraient très bien, avec l'appui de l'enseignante, arriver à répondre à ces quatre questions et à se nourrir, par le fait même, du processus ainsi vécu. Ce modèle semble toutefois incomplet, si l'on tient compte de la théorie du contextualisme car il ne fait aucune mention des contextes entourant la création de l'œuvre à l'étude. Ce modèle serait donc incomplet pour engager les enfants dans une lecture de l'art contemporain. Nous conservons toutefois l'idée du questionnement comme base à l'activité d'appréciation.

En 1993, Anderson présente un « modèle d'analyse critique » qui tient compte des concepts d'art contemporain et de culture. Tout comme le modèle de Feldman, on y retrouve les étapes de description et d'interprétation. Toutefois, Robichaud (1996) explique qu'Anderson ajoute une étape de réaction et une étape d'étude contextuelle. Ce modèle comprend les étapes suivantes: la réaction, l'analyse perceptuelle et formelle, l'interprétation personnelle, l'étude contextuelle et la synthèse. Selon Anderson (1993, cité dans Robichaud, 1996), ces étapes sont interchangeables sauf pour celle de la réaction qui doit, de toute évidence, se dérouler en premier lieu. Ce modèle d'Anderson s'inscrit dans le mouvement d'alphabétisation culturelle expliqué précédemment sous la rubrique *La terminologie*. Ce modèle est intéressant car il met en évidence l'importante d'intégrer les objets esthétiques issus de l'art contemporain, à la fois de sa propre culture et des autres cultures lors de l'activité d'analyse critique. Il accorde aussi une place d'égale importance à l'étude contextuelle, étape qui permet à l'élève de tenir compte de facteurs extérieurs à l'œuvre lors de l'activité du voir. Ces facteurs, bien que plus difficilement accessibles aux enfants de la maternelle, permettent aux élèves d'avoir un portrait plus juste et plus détaillé de l'œuvre à l'étude (Barrett, 1992).

Au début des années 90, Curtiss (1993), qui est à la fois enseignante et artiste, nous propose un *programme d'alphabétisation visuelle de base*, qui, selon elle, devrait être accessible à tous les élèves dès le préscolaire. Ce programme comprend des lectures, l'étude d'images, des discussions, des expériences de création et des explorations sensorielles. Toutes ces composantes nous semblent très pertinentes pour les enfants de la maternelle. Aussi, Curtiss préconise l'intégration des activités où les élèves sont amenés à parler à propos de l'art et ceux où ils créent des réalisations artistiques. Cette façon de faire nous semble aussi très appropriée au niveau de la maternelle où la pensée symbolique de l'enfant est en pleine construction. Les activités plus pratiques permettent donc de concrétiser certains concepts plus abstraits pour l'enfant. Le programme proposé par Curtiss comprend cinq composantes:

1. *Une étude des éléments du langage plastique*: l'alphabet de l'expression visuelle;
2. *Une étude des principes de la composition*: l'analyse de comment les éléments du langage plastique interagissent ensemble pour former un tout;
3. *Une étude du style*: la façon particulière que l'artiste utilise pour créer son œuvre, c'est-à-dire son choix d'éléments, de principes de la composition, de thème et de technique;
4. *Une étude du thème*: la lecture des sujets présentés par les œuvres, ainsi que tout autres informations qui en ressortent; la lecture du contexte historique de l'œuvre, visant la compréhension des divers points de vue empruntés par les historiens;
5. *La capacité de créer des images*: dans le but de pouvoir apprécier davantage le monde visuel dans lequel nous vivons et d'apprendre à résoudre des problèmes visuels, activité qui fait appel à la cognition de façon particulière.

Ce programme proposée par Curtiss met surtout l'accent sur les composantes visuelles et externes des objets esthétiques, à quelques exceptions près, dont l'étude du contexte historique de l'objet esthétique. Mais Curtiss insère deux composantes dans son programme qui apparaissent très pertinentes, et cela, surtout pour les jeunes enfants. Il s'agit des explorations sensorielles ainsi que de la cinquième composante qui vise la capacité de l'élève de créer des images et cela, en

intégration avec les activités du parler à propos de l'art. Ces composantes sont retenues pour la création d'un nouveau modèle.

Les années 90 amènent Hickman (1994), un professeur à la formation des maîtres, à développer un modèle visant à engager davantage les apprenants dans le processus d'appréciation des objets esthétiques. Ce modèle est basé sur le travail d'Hargreaves (1983) qui privilégie une approche de la critique de l'art où l'apprenant est directement affecté par son contact avec l'œuvre. Ce modèle comprend quatre phases: réagir, rechercher (les qualités externes et internes de l'œuvre), répondre (étape basée sur les informations recueillies lors de la recherche) et réfléchir (à propos de la signification de l'œuvre et de son impact sur le contemplateur). Ce modèle, qui englobe toutes les composantes des autres modèles présentés précédemment sauf pour les composantes sensorielles et de création, place toutefois ingénieusement l'apprenant au premier plan du processus. Même si ce modèle a été conçu pour une cilentèle d'apprentis-enseignants, sa simplicité est toutefois à retenir pour la création de notre propre modèle.

De son côté, Wolcott (1996) propose une démarche pour la lecture d'objets esthétiques visant à nous amener à porter un regard critique sur les objets esthétiques, c'est-à-dire à voir au-delà de ce qui est visible. Selon elle, l'art d'aujourd'hui, qui semble être axé davantage sur le message véhiculé que sur la forme, nous offre peut-être plus que ce que l'on peut voir à la surface. Un modèle d'appréciation des œuvres d'art visuels devrait donc permettre aux enfants de « voir » au-delà des indices visuels (ex. éléments formels, thématique, technique) et, en quelque sorte, leur apprendre à « voir » les aspects externes des œuvres. La démarche qu'elle propose s'appuie sur la théorie d'Arthur Danto (1981). Les écrits de ce théoricien de l'art s'insèrent dans le paradigme du postmodernisme, s'opposant aux théories modernes, dont le formalisme, comme base théorique pour la construction du sens des objets esthétiques. Selon la perspective théorique de Danto, l'interprétation d'une œuvre nécessite de la part du contemplateur une compréhension que l'art se

développe en lien avec la culture, la philosophie et l'histoire, et non pas dans un vase clos. Cette théorie, appelée le contextualisme, contraste la théorie du formalisme, qui préconise plutôt une approche centrée exclusivement sur les qualités formelles de l'œuvre. Selon Danto, le contemplateur doit se soucier davantage des qualités non visibles des œuvres. Il stipule qu'il doit non seulement tenir compte de la relation entre les éléments formels des œuvres, mais aussi aller au delà de l'objet d'art (ses contextes historique, rhétorique et philosophique) afin d'en comprendre la signification réelle. De cette façon, son interprétation constitue l'œuvre elle-même, car les œuvres sont, après tout « about something ». Elles sont créées afin de nous présenter une vision du monde, d'ébranler nos attitudes et notre façon de voir le monde. Selon Danto, les œuvres d'art expriment une génération, un âge, un moment dans le temps: elles sont une manifestation des croyances, des attitudes des gens vivants dans une période donnée. Le regard que l'on porte sur celles-ci doit donc tenir compte de ces facteurs importants.

Wolcott, inspirés des idées de Danto, propose une démarche d'appréciation esthétique qui tient compte à la fois des préoccupations modernes et postmodernes. On y retrouve trois étapes:

1. *Une description des aspects externes de l'œuvre*: cueillette d'informations à propos des matériaux et de la technique, du sujet, des éléments et des principes de la composition, des liens entre le sujet, les matériaux et la technique;
2. *Une description des aspects internes de l'œuvre*: biographie et intention de l'artiste; informations à propos de ses autres œuvres, des influences des autres artistes, de la société, du milieu social, culturel et de la période à l'intérieur desquels l'œuvre a été créée, des théories de l'art que l'œuvre embrasse ou rejette, du message véhiculé par l'œuvre et d'autres informations pertinentes à l'artiste et son œuvre;
3. *Une analyse et interprétation des interconnections entre les aspects internes et externes de l'œuvre*

Cette démarche, bien que trop complexe dans sa totalité pour les enfants de la maternelle, présente des composantes qui semblent être au niveau du jeune enfant, en présupposant au départ que l'objet esthétique qu'on lui présente a un contenu qui lui est approprié et accessible. Par exemple, la biographie et les intentions de l'artiste, racontées sous forme d'une histoire, pourraient très bien servir à appuyer sa compréhension de l'objet esthétique à l'étude. Aussi, nous croyons que certaines théories de l'art (l'art qui exprime, qui représente, qui communique, qui symbolise, qui donne un point du vue sur le milieu social ou culturel) peuvent être présentées simplement à l'enfant, bien que la réceptivité de celui-ci face à ces théories sera certes teintée de sa façon de comprendre les objets dont il est question, si l'on s'en tient aux premier et deuxième stades du modèle ontogénique de Parsons (1987). Mais au premier stade, selon Parsons, l'enfant embrasse tous les styles d'œuvres. N'est-ce pas le temps idéal pour l'initier à la théorie de l'art pour l'art, l'art pour représenter, l'art pour communiquer un message, et autres?

En 1998, les auteures France Verreault et Michelle Pelletier (1998) proposent une démarche qui tient compte, elle aussi, des préoccupations à la fois modernes et postmodernes de l'appréciation des objets esthétiques. Leur démarche, destinée à une clientèle d'étudiants en formation, s'inspirent des ouvrages d'Eco (1992), de Perkins (1994) et d'Hamm (1986). Les idées suivantes leur sont empruntées:

Eco (1992) nous propose de prendre en considération trois points de vue différents lors de l'activité d'interprétation des œuvres d'art, sans lesquels il nous serait impossible de construire le sens d'une œuvre. Les voici:

- *L'intentio operis*: il s'agit d'une perspective axée sur l' œuvre même, sur ses propriétés telles que ses éléments visuels et ses principes de la composition ainsi que le sujet traité;
- *L'intentio lectoris*: ici, Eco fait référence au point de vue du récepteur : aux codes du contexte historique de l' œuvre auquel il a accès et qui lui permettent de trouver un sens à l' œuvre

tout en tenant compte aussi de son horizon d'attentes (c'est-à-dire les attentes psychologiques, culturelles et historiques de la part du récepteur);

- *L'intentio auctoris:* il s'agit des intentions de l'artiste, à la fois conscientes et inconscientes.

De son côté, Perkins (1994) accorde une grande importance à la préparation des attitudes propices à recevoir l'œuvre de la part du récepteur. Cette composante, qui semble absente dans la presque totalité des modèles recencés dans le cadre du présent projet, nous semble importante pour tous les apprenants, y compris les enfants de la maternelle.

Dans sa méthode d'analyse sémiotique des images, Hamm (1986) propose plutôt des étapes pour arriver à une interprétation synthétique. Selon lui, l'image possède deux types de signifiants (iconique = langage plastique et extra-iconique = sujet) ainsi que deux types de signifiés. L'un, qualifié de premier degré, « correspond aux impressions premières du regardeur en rapport avec chaque signifiant » (p. 544). Le signifié du deuxième degré met ces impressions du regardeur en lien les unes avec les autres. La dernière étape consiste en une synthèse des étapes précédentes, à en dégager une idée globale. Verreault et Pelletier (1998) conservent cette étape de synthèse pour leur propre modèle.

En complément à ces ouvrages, Verreault et Pelletier s'inspirent des démarches propres aux critiques d'art professionnels ainsi que leurs propres démarches personnelles comme interprètes. À partir de ces deux types de démarches et des informations plus notionnelles retrouvées chez les trois théoriciens cités précédemment, les auteures présentent un canevas pour une démarche d'interprétation comprenant les trois phases suivantes:

1. *L'imprégnation* (inspirée de Perkins, 1994): l'interprète entre en contact avec l'œuvre; il regarde activement l'œuvre et identifie ses premières réactions à son contact. Cette phase peut revenir à plusieurs reprises dans la démarche d'interprétation.

2. *L'exploration créatrice* (inspirée d'Eco, 1992): l'interprète fait appel à son imagination et ses ressources culturelles pour dialoguer avec l'œuvre. Il choisit les stratégies pour construire le sens de l'œuvre en tenant compte à la fois des contextes entourant l'artiste et de ceux entourant l'interprète ainsi que l'œuvre; il recherche des pistes lui permettant de trouver des sens possibles à l'œuvre.
3. *La synthèse* (inspirée d'Hamm, 1986): l'interprète rassemble et organise les idées recueillies lors de la phase d'imprégnation et cherche une idée globale.

Les auteures font des recommandations quant à la préparation de l'enseignante qui s'apprête à faire vivre une activité d'interprétation à ses élèves. Ces recommandations ont inspiré la phase **avant** de notre modèle:

1. Faire une recherche sur l'œuvre et l'artiste (style, histoire, symboles, contextes entourant l'œuvre) et tenter soi-même de l'interpréter. Sa recherche doit dépasser les cadres de l'œuvre-même pour aller identifier des œuvres des autres disciplines artistiques (œuvres musicales, chorégraphiques, littéraires, etc.) qui pourraient avoir des liens avec l'œuvre à l'étude. C'est ainsi que l'enseignante accumule des indices et des pistes qui lui permettront de mieux guider les élèves en quête du sens de l'œuvre.
2. Rassembler des ressources diverses (textes écrits par l'artiste, textes historiques, critiques, textes traitant du thème) à mettre à la disposition des élèves lors de l'activité d'interprétation.
3. Planifier des activités d'apprentissage individuelles et collectives, activités qui ont un lien étroit avec l'œuvre.

Aussi les auteures suggèrent que les enseignants soient ouverts d'esprit, et capable de modeler les façons d'interroger l' œuvre, de déceler des indices, de chercher des informations additionnelles et de faire la synthèse des idées. Elles proposent finalement d'utiliser des œuvres dont le contenu comporte certains défis pour les élèves (ex. énigmes à résoudre, signification cachée).

La même année, soit en 1998, Honigman (ancienne enseignante de maternelle) et Bhavnagri (une professeure spécialisée dans la petite enfance) nous décrivent une expérience vécue auprès des enfants de maternelle lors de la présentation de reproductions d'œuvres du peintre français célèbre Henri Matisse. Ces auteures s'appuient sur les écrits de Gilliatt (1989) qui avance que les jeunes enfants devraient avoir de multiples occasions de voir des œuvres d'art, pas seulement pour les amener à apprécier et comprendre les arts, mais aussi pour développer des aspects autres tels leur capacité cognitive, leur capacité à construire le sens des images, ainsi que leur sensibilité esthétique. L'expérience décrite par l'équipe Honigman et Bhavnagri se résume comme suit:

1. *Avant la présentation des œuvres*: Les enfants font une sortie dans la nature afin d'éveiller leurs sens et d'activer leurs connaissances antérieures; ils sont invités à ramasser des matériaux naturels, et, de retour en classe, ils créent des collages à partir de ces matériaux;
2. *Premier contact avec les œuvre s*: 12 reproductions des œuvres de Matisse sont affichées en classe afin de permettre aux enfants de les découvrir à leur propre rythme et de faire des comparaisons, telles qu'on peut le faire dans une galerie d'art;
3. *Discussion à propos des œuvres*: Les enfants sont amenés à parler au sujet des couleurs, des lignes, des formes, du thème ainsi que de leur préférence (ce qui correspond bien au premier stade de développement esthétique du *favoritisme* proposé par Parsons, 1987).
4. *Interprétation*: les enfants sont invités à trouver des significations aux œuvres;
5. *expérimentation avec la couleur*: Les enfants expérimentent avec les mélanges de couleurs afin de reproduire les couleurs retrouvées dans les œuvres de Matisse.
6. *Examen des formes*: l'enseignante crée des liens entre les formes des œuvres et celles retrouvées dans les objets ramassés lors de l'excursion dans la nature.
7. *Présentation d'informations biographiques:* Des livres traitant de Matisse et de son œuvre sont mis à la disposition des enfants; l'enseignante fait la lecture de certains propos de

l'artiste au sujet de son œuvre ainsi que d'une histoire inventée à partir des œuvres de Matisse.

8. *Exercice de synthèse*: Les enfants sont invités à « peindre avec des ciseaux », comme Matisse, et à créer leurs propres collages en s'inspirant, comme source thématique, de leur excursion dans la nature. Cette expérience de création s'est échelonnée sur trois jours, temps durant lequel les auteures ont noté la participation active des enfants et leur capacité à parler à propos des notions abordées lors de l'expérience d'appréciation.
9. *Vérification des acquis:* Plusieurs jours plus tard, l'enseignante expose les enfants à trois reproductions d' œuvres d'artistes différents dont l'une est Matisse. Les enfants sont capables, pour la plupart, d'identifier et de parler à propos de l'œuvre de Matisse.

Le compte rendu d'Honigman et Bhavnagri est l'une des seules démarches d'appréciation des objets esthétiques spécifiques à la clientèle de la maternelle retrouvée dans la littérature professionnelle. Bien que cette démarche comprenne des étapes qui sont bel et bien adaptées aux enfants de maternelle, les auteures se situent clairement dans le paradigme du modernisme. Elles font le choix d'œuvres d'art célèbres, plutôt que d'œuvres de la culture vivante des enfants. De plus, elles s'intéressent surtout aux qualités formelles des œuvres: les activités proposées aux enfants tournent autour des éléments du langage plastique tels les formes, les couleurs et les lignes, ce qui relève du formalisme en art. Bien que la démarche d'Honigman et Bhavnagri se marie bien avec les œuvres d'art sélectionnées, elle ne serait pas adéquate si l'enseignante choisissait plutôt de présenter des œuvres relevant de l'art contemporain. Nous conservons toutefois quelques éléments de cette expérience pratique dont l'accent mis sur l'éveil des sens de l'enfant, la possibilité de présenter plus d'une œuvre à la fois, ainsi que le laps de temps écoulé (plusieurs semaines) du début à la fin de l'activité d'appréciation au lieu de vouloir tout faire dans une même journée.

Chapitre 3: Présentation d'un nouveau modèle tentatif pour la construction de sens des objets esthétiques à la maternelle

Le survol et l'analyse des modèles susceptibles de nous guider lors de la lecture des objets esthétiques avec les enfants de la maternelle ainsi que les théories que ces modèles embrassent ou rejettent nous ont permis, en partie, de sélectionner ce qui nous semble le plus approprié pour la clientèle qui nous intéresse, mais nous sommes très conscients que beaucoup de ces choix sont subjectifs. Cependant, afin de nous guider, nous tenons compte de la recommandation suivante de Richard (1998): « Il serait plus propice de combiner diverses approches, avec ou sans allégeances postmodernes, selon les besoins exprimés par les intervenants dans leur milieu scolaire respectif ». Bien que notre modèle se veut plus général, nous croyons que chaque enseignante qui s'en inspirera pourra le modifier afin qu'il corresponde davantage à sa situation particulière. Aussi, nous avons choisi de tenir compte des théories à la fois modernes et postmodernes, comme nous le propose Wolcott (1996). Finalement, en ce qui concerne l'utilisation d'un modèle d'appréciation auprès de nos élèves, Koroscik (1998) fait la mise en garde suivante: «Teaching art students to use a four step art criticism method i. e., description, analysis, interpretation, and judgment (Feldman, 1973) or aesthetic scanning (Broudy, 1988) can impede the development of understandings when these methods are used in a rote and purposeless manner. In such instances, it is predictable that students will actually loose track of what they are actually searching for. » (p. 156). Nous recommandons donc à l'enseignante de faire preuve de flexibilité et de créativité lors de la mise en application de notre modèle tentatif et de ne pas hésiter à modifier les étapes proposées selon les besoins et les intérêts identifiés chez les enfants de sa classe ainsi que les particularités des objets esthétiques à l'étude.

Voici donc notre modèle tentatif de construction de sens des objets esthétique destiné aux enfants de la maternelle, suivi, lorsque cela est pertinent, de notes explicatives comprenant des exemples,

des suggestions additionnelles ainsi que les auteurs qui ont influencé nos choix. Ce modèle est divisé en trois phases distinctes qui se situent dans le temps: l'avant, le pendant et l'après. Chaque phase comprend une liste de tâches pour l'enseignante, et une autre pour l'enfant, tâches qui ont un lien direct les unes avec les autres. Il est à noter que, malgré cette division temporelle (avant, pendant et après) des tâches proposées, plusieurs de celles-ci pourraient très bien être intégrées à un autre moment de la démarche. Aussi, toutes les tâches proposées dans la démarche ne doivent pas toutes être complétées pour assurer une expérience significative de construction de sens à l'enfant. Nous croyons cependant que les tâches en caractère régulier sont plus importantes que celles en italique. En ce qui concerne le facteur temps, nous proposons à l'enseignante d'étendre la démarche sur une période de plusieurs jours ou même de plusieurs semaines si les enfants démontrent un intérêt marqué pour les tâches proposées. Finalement, nous parlons, dans notre modèle, de l'objet esthétique au singulier, mais il pourrait tout aussi bien s'agir de la présentation de deux ou de plusieurs autres objets esthétiques.

Modèle tentative pour la construction du sens des objets esthétiques à la maternelle

3.1 La phase avant

Temps de la démarche: avant	L'enseignante:	L'enfant:
la phase de préparation sélection de l'objet esthétique, recherche d'information à propos de l'œuvre et de l'artiste, planification des activités à venir	1. sélectionne l'objet esthétique à présenter à l'enfant; 2. fait une recherche à propos de l'objet esthétique sélectionné; trouve des textes bibiographiques ou des livres destinés aux enfants à propos de l'artiste; 3. adapte les informations recueillies à propos de l'objet esthétique et l'artiste afin qu'elles soient accessibles à l'enfant; 4. tente elle-même d'interpréter l'objet esthétique avant de le présenter à l'enfant; cible les mots clés que lui inspire l'œuvre; *5. identifie des objets esthétiques des autres disciplines artistiques (œuvres musicales, chorégraphiques, littéraires, etc.) qui pourraient avoir des liens avec l'objet esthétique à l'étude;* 6. planifie des activités d'apprentissage individuelles et collectives, activités séquentielles et cumulatives qui ont des liens entre elles et un lien étroit avec l'objet esthétique à l'étude.	*1. choisit l'objet esthétique qui l'intéresse le plus, à l'intérieur des choix proposés par l'enseignante;* 2. participe à la recherche d'information à propos de l'objet esthétique; 3. se prépare à recevoir l'objet esthétique.

3.1.1 Notes explicatives: détails concernant la démarche d'enseignement

Verreault et Pelletier (1998) recommandent que les enseignants se préparent adéquatement avant de présenter des œuvres aux élèves. Les points 2-3-4-5 s'inspirent directement des écrits de ces deux auteures. Bien que dans la théorie, ce travail de préparation semble relativement simple, nous croyons que l'enseignante de la maternelle qui aura à exécuter une telle tâche éprouvera probablement plusieurs difficultés compte tenu de son manque probable d'expérience et de formation dans les domaines artistiques, en particulier, l'activité d'appréciation. Nous suggérons donc qu'elle demande l'aide d'experts dans le domaine (ex. enseignante du secondaire spécialisée



en arts visuels, professeur d'éducation artistique à l'université, conseiller pédagogique en éducation artistique avec une formation appropriée).

Tâche 1: En ce qui concerne la sélection des objets esthétiques à présenter à l'enfant, Giroux (1992) nous suggère de choisir des objets esthétiques de la culture vivante du milieu pour aller vers les cultures d'ailleurs. Selon lui, il est essentiel pour un peuple d'avoir accès aux objets esthétiques produits par les artistes oeuvrant dans leur milieu culturel pour ensuite voir l'art des autres groupes culturels. À ce propos, Mcfee et Degge (1990, cité dans Robichaud, 1992) invite les enseignants à la tolérance des différences culturelles. À cet effet, elles avancent que l'étude des autres groupes culturels aide à la compréhension de sa propre culture (Robichaud, 1992). Dans une même ligne de pensée, Robichaud (1994) croit que l'art contemporain joue un rôle de première importance dans le processus d'alphabétisation culturelle de l'apprenant. Nous suggérons donc à l'enseignante de maternelle de prendre connaissance des objets esthétiques créés par les artistes vivants du milieu de l'enfant et de faire des choix qui tiennent compte des intérêts des enfants ainsi que de leur développement cognitif, esthétique et langagier. Dans une même veine, Beck et Venet (1991) cherchent à rapprocher ce qu'ils appellent la culture vivante, c'est-à-dire l'art qui se fait aujourd'hui, et le monde de l'enseignement de l'art en privilégiant les œuvres originales, ou les reproductions de qualité. Les visites dans les galeries d'art de la communauté sont donc de mise.

Il est à noter que les thèmes principaux de l'art postmoderne touchent aux questions « épineuses » de la société: la place de la femme dans la société, la sexualité, les relations de pouvoir dans la société et autres (Wolcott, 1996). En raison de l'aspect critique des thématiques privilégiées par les œuvres postmodernes, nous croyons qu'un choix judicieux des œuvres à présenter aux enfants de la maternelle s'impose. Le contenu de ces œuvres doit être à la fois approprié et accessible aux jeunes enfants de la maternelle. Par exemple, les œuvres qui traitent de thématiques écologiques telles la préservation des espèces et l'environnement naturel ou qui parlent des concepts de l'identité et de la mémoire nous semblent appropriées à la clientèle préscolaire.

L'expérience pratique d'Honigman et Bhavnagri (1998) nous a démontré que les enfants du préscolaire peuvent être exposés à plusieurs reproductions d'un même artiste à la fois. Selon ces auteures, les enfants ont été capables, par la suite, de reconnaître d'autres œuvres du même artiste. Cela nous porte à croire que la présentation de plusieurs œuvres d'un même artiste pourrait aider les enfants à reconnaître le style particulier de cet artiste. Nous recommandons donc à l'enseignante de maternelle d'expérimenter avec la présentation, à l'occasion, de plus d'une œuvre à la fois d'un même artiste.

Tâches 2 et 3: La recherche et l'adaptation des informations à présenter aux enfants à propos de l'objet esthétique et de l'artiste sont des parties importantes de la préparation de l'enseignante (Verreault et Pelletier, 1998). Nous proposons à l'enseignante de sélectionner des ressources qui sont accompagnées de photos et d'illustrations que les enfants pourront examiner à leur guise. En ce qui concerne l'adaptation des informations à présenter aux enfants, nous suggérons à l'enseignante de créer une histoire à partir des informations recueillies à propos de l'artiste ou de l'histoire entourant la création de l'objet esthétique. Cette histoire pourrait être racontée avec l'appui de marionnettes, de costumes, ou d'objets concrets (ex. les outils et matériaux utilisés par l'artiste).

Tâche 5: Les critiques d'art comparent souvent une œuvre à l'étude avec d'autres œuvres de la même discipline artistique ou d'autres disciplines artistiques (Verreault et Pelletier, 1998). À la maternelle, nous croyons que l'approche thématique permet de faire ce genre d'étude comparative avec les enfants. Par exemple, les enfants de la maternelle pourraient, dans une

même semaine, regarder des reproductions d'œuvres d'Yvon Gallant (artiste acadien du Nouveau-Brunswick) traitant du thème de l'hiver, écouter la musique des Quatre saisons de Vivaldi (*L'hiver*), faire la lecture partagée d'un livre où l'histoire se déroule en hiver, apprendre une chanson qui parle de l'hiver et finalement, se promener dehors afin de trouver des indices qui nous indiquent que c'est l'hiver. L'enseignante, tout au long du déroulement de la semaine, pourrait aider les enfants à porter attention aux ressemblances et aux différences entre chacune des activités vécues.

Tâche 6: En ce qui concerne la planification des activités d'apprentissage en lien avec l'objet esthétique, nous tenons compte du commentaire d'Eisner (1990) qui croit que les apprentissages dans le domaine des arts visuels ne sont pas des conséquences automatiques de la maturation chez l'individu mais plutôt l'apprentissage systématique et séquentiel des quatre disciplines de base reliées à l'art. Ces activités peuvent être construites à l'aide de notre modèle tentatif qui, dans un même temps, tient compte de ces disciplines de base (à l'exception de la dimension historique) et présente une certaine progression dans les apprentissages, bien que plusieurs tâches de la démarche puissent être vécues à différents moments de la démarche. Dans une même veine, Perkins (1987/1988) encourage l'enseignante à planifier des activités qui présentent les apprentissages de façon ordonnée et systématique.

Avant: détails de la démarche d'apprentissage

Tâche 1: Hickman (1994), bien qu'il s'intéresse à une clientèle d'élèves plus âgés que ceux de la maternelle, croient qu'il est important de laisser les élèves faire leurs propres choix d'œuvres qui seront à l'étude. Au niveau de la maternelle, l'enseignante pourrait, par exemple, amener les enfants à faire avec elle, une petite enquête sur le terrain (ex. en se rendant dans des milieux publics où l'art est exposé, dans une bibliothèque ou une galerie d'art) afin de découvrir et de connaître les créateurs à l'intérieur et à l'extérieur de la collectivité et de faire alors des choix d'œuvres à étudier en classe. Ce type de pratique a été expérimenté par Gonthier (1990) qui a créé ainsi un lien entre les élèves et une artiste contemporaine de leur milieu.

Tâche 2: En ce qui concerne la participation de l'enfant à la recherche d'information à propos de l'objet esthétique, Gablik (1990) croit qu'il est important d'amener ses élèves à comprendre qu'ils sont capables d'agir sur leur monde social. Elle suggère de se rendre avec eux dans la communauté pour faire de la recherche et pour apprendre à propos du monde de l'art. Nous croyons que l'enfant de la maternelle pourrait, par exemple, visiter l'atelier d'un artiste local, un musée, les sites web de divers créateurs du milieu, de la province, du Canada, du monde ou d'une galerie d'art, de visiter un centre local d'artistes, un lieu d'exposition, un théâtre, une faculté universitaire ou un collège spécialisé en arts visuels qui se situent dans la communauté de l'enfant. L'enfant pourrait aussi participer à la recherche de livres ou de vidéocassettes à propos de l'objet esthétique et de l'artiste en se rendant à la bibliothèque avec l'enseignante.

Tâche 3: La préparation, de la part de l'enfant, à recevoir l'objet esthétique s'inspire des écrits de Perkins (1994). À cet effet, nous proposons à l'enseignante d'établir un rituel qui permettra aux enfants de se préparer mentalement à regarder attentivement une image (ex. cesser de parler; se concentrer sur l'image à l'étude), à bien écouter les questions de l'enseignante et les commentaires des autres enfants. Cette préparation peut aussi être physique: ex. se placer dans un endroit comfortable d'òu il est possible de bien voir tous les détails de l'image. Nous croyons que certains temps de la journée sont plus propices aux activités d'appréciation, qui demandent une concentration importante. Le début de la matinée ou de l'après-midi nous semble approprié pour

une activité en grand groupe, alors que les activités plus individuelles et concrètes (ex. exploration des couleurs utilisées par l'artiste) pourraient se dérouler à d'autres moments.

3.2 La phase pendant

Cette phase comprend toutes les activités qui se déroulent en présence de l'objet esthétique, ou lors des discussions à propos de cet objet et de l'examen en détails de l'objet en question. Il est à noter que les tâches 4, 5, 8 se vivent dans un même temps: le questionnement et le modelage ainsi que la présentation d'informations. L'enseignante est encouragée à modeler les façons de parler à propos de l'objet esthétique à l'étude lorsqu'elle se rend compte que les enfants ont besoin de ce support. L'introduction de mots nouveaux peut se faire au tout début de la phase du pendant, alors que l'enseignante prend conscience des connaissances antérieures des enfants ainsi que de leurs connaissances erronées. En raison du vocabulaire limité des enfants, qui peut être un obstacle à leur capacité de parler à propos de ce qu'ils voient, nous suggérons à l'enseignante de ne pas hésiter à introduire des mots ou des concepts nouveaux, selon les besoins identifiés chez les enfants.

Temps de la démarche: pendant	L'enseignante:	L'enfant:
premier regard	1. éveille les sens et suscite l'intérêt, la curiosité et l'imagination de l'enfant face à l'objet esthétique par le biais du jeu et du questionnement;	1. établit un dialogue avec l'objet esthétique; parle de ses premières réactions vis-à-vis l'objet esthétique; écoute les commentaires des autres enfants;
	2. active les connaissances antérieures et le monde imaginaire de l'enfant; introduit des mots nouveaux qui permettront une meilleure compréhension de l'objet à l'étude;	2. parle de ses expériences et de ses connaissances antérieures en lien avec l'objet esthétique;
	3. encourage l'enfant à réagir verbalement devant l'objet esthétique: écoute et accueille ses réactions, ses commentaires et ses questions;	
second regard: description des caractéristiques visibles	4. fait le modelage des façons de parler à propos des composantes visibles de l'objet esthétique et des stratégies utilisées pour faire la lecture de ces composantes;	3. observe dans un second regard et parle à propos de l'objet esthétique afin d'en dégager le sens;

Temps de la démarche: pendant	L'enseignante:	L'enfant:
	5. pose des questions à l'enfant à propos de l'objet esthétique et de l'artiste afin de l'amener à décrire ses composantes visibles, c'est-à-dire, le sujet ou la thématique, les éléments et les principes de la composition du langage plastique, la technique et les matériaux utilisés par l'artiste ainsi que des liens qui existent entre ces composantes;	
	6. aide l'enfant à interpréter l'objet esthétique en lui faisant ressortir les mots clés que lui inspire l'objet et à expliquer pourquoi; introduit des mots nouveaux au besoin;	
exploration des caractéritiques non-visibles	7. fait le modelage des façons de parler à propos des composantes non-visibles de l'objet esthétique ainsi que des stratégies de construction de sens utilisées;	
documentation sur la vie de l'artiste	8. donne des informations à propos de la vie de l'artiste et de son intention de création; introduit certaines notions contextuelles qui pourraient aider l'enfant à mieux comprendre l'objet à l'étude	
	9. anime une discussion à propos du monde de l'art; *10. invite l'enfant à comparer l'objet esthétique avec d'autres œuvres du même artiste, ou des œuvres d'autres artistes dont les œuvres ont des composantes en commun (ex. technique semblable, thématique);*	4. réagit dans un dernier regard plus réfléchi.
	11. aide l'enfant à ressortir l'idée principale ou les mots clés en lien avec l'objet esthétique.	



3.2.1 Notes explicatives: détails de la démarche d'enseignement

Tâche 1: L'importance de l'aspect sensoriel de l'œuvre (Broudy, 1988) et du développement de la sensibilité de l'apprenant (Curtiss, 1993), qui sont aussi intégrés dans le compte rendu de l'expérience pratique d'Honigman et Bhavnagri (1998), sert de point de départ à la phase du **pendant.** Afin d'éveiller les sens de l'enfant, nous proposons les activités suivantes: écouter une cassette de sons suggérés par l'objet esthétique; toucher et expérimenter avec des matériaux que l'enfant pourra par la suite observer dans l'objet; faire une sortie à l'extérieur de l'école afin de voir, toucher, sentir, écouter, collectionner des composantes de la nature et de l'environnement artificiel; regarder des photos ou des images en lien avec les formes figuratives retrouvées dans l'objet esthétique; respirer l'odeur des matériaux représentés dans l'objet esthétique: ex. aliments, fleurs, plantes, arbres.

Le début de la phase du **pendant** invite aussi l'enseignante à engager l'enfant dans des jeux divers afin de susciter son intérêt, sa curiosité et son imagination face à l'objet esthétique à l'étude. Bien que Forquin (1973, cité dans Robichaud 1994) propose de marier l'art et le jeu pour inviter les enfants à s'initier à l'art de leur temps, nous croyons que cette stratégie pourrait aussi s'appliquer à l'art de tous les temps. Les activités pédagogiques que Forquin suggère sont applicables à la maternelle: rencontrer des artistes, discuter à propos des œuvres, combiner des formes d'art, mimer, jouer. Il peut s'agir, par exemple, d'amener les enfants à voir, toucher et sentir des matériaux semblables à ceux utilisés par l'artiste; à toucher à des objets, sans les voir, qui sont représentés dans l'objet esthétique qui sera à l'étude, d'écouter une pièce musicale qui partage la même thématique que l'objet esthétique, de mimer une scène qui se passe dans une œuvre, de regarder un livre à propos de l'artiste qui sera à l'étude, où il est possible de voir une variété d'images que celui-ci a créées, de regarder une reproduction d'une œuvre à l'envers ou à travers une loupe-jouet leur permettant de s'attarder à ses diverses parties. Taunton (1984) suggère aussi d'inviter les enfants à associer des formes, des couleurs ou des mots à des œuvres et à catégoriser plusieurs petites reproductions de deux ou trois artistes.

En ce qui concerne le questionnement, Barrett (1992) suggère de commencer par la description du sujet ou du thème, car ces éléments leurs sont plus facilement accessibles (ex. « Que vois-tu ici? Que se passe-t-il? Que va-t-il se passer et pourquoi?»). Cet auteur évite de poser des questions de départ à propos des éléments du langage plastique, car, nousdit-il, l'appréciation de ces composantes devraient se faire à l'intérieur du contexte de l'œuvre. Barrett propose aussi de ne pas hésiter à ramener les enfants à l'œuvre alors qu'ils racontent des histoires ou s'adonnent à des associations gratuites d'idées, qui, selon lui, éloignent l'enfant de la compréhension de l'œuvre. De leur côté, dans le cadre de l'appréciation de l'œuvre de Prendergast intitulée « Landscape with figures », Feeney et Moravcik (1987) proposent de poser les questions suivantes, intercalées de capsules d'information, afin d'amener les jeunes enfants à réfléchir à propos de cette œuvre: « Aimes-tu cette peinture? » « Que se passe-t-il? » « Crois-tu qu'un adulte ou un enfant a fait cette œuvre? Pourquoi? » « Peux-tu inventer une histoire à partir de cette image? » « Y a-t-il des filles ou des femmes dans cette image? des hommes ou des garçons? Comment sait-on que c'est des filles, des femmes, des hommes ou des garçons? » « Où sont les personnages? Quel temps fait-il? Combien d'arbres et de personnes vois-tu? Quels matériaux l'artiste a-t-il utilisé pour faire cette œuvre? » Alors que ces auteures proposent d'accepter toutes les réponses sans porter de jugement, Barrett (1992), de son côté, insiste sur la correction des erreurs, qui devrait se faire avec beaucoup de tact, afin de permettre une meilleure compréhension de l'œuvre à l'étude.

Tâches 4 et 7: Le modelage revient à deux reprises dans notre modèle. La première fois, il s'agit d'un modelage pour décrire l'œuvre alors que la deuxième partie du modelage est davantage axée sur l'interprétation et le parler à propos des composantes non visibles de l'œuvre. À ce propos, Taunton (1984) invite l'enseignante à utiliser un langage riche en descriptions et en métaphores lors du modelage: ex. « Je vois beaucoup de rouge et un peu de jaune; je vois une femme qui pleure. Ça me fait penser à... Ça ressemble à ... je crois que c'est... c'est comme si un ballon avait explosé et avait déposé des tâches de rose, de bleu pâle et d'orangé.»

Tâche 7: En ce qui concerne le modelage d'un parler à propos des composantes non-visibles de l'objet esthétique, nous proposons les questions suivantes: « Je me demande pourquoi l'artiste aime tant peindre des fleurs... Je vais regarder dans ce livre afin de trouver des indices. » « Est-ce que nous pouvons trouver des indices dans ces peintures qui nous parlent de la famille ou du pays de l'artiste? » À cette étape, l'enseignante fait le modelage des stratégies qu'elle peut utiliser pour trouver des informations: « Je me demande si... je vais me rendre à la bibliothèque ce soir afin de trouver des livres sur ce sujet – ou – je vais téléphoner à ma soeur qui travaille dans une galerie d'art ».

L'enseignante peut aussi modeler des stratégies de lecture de l'objet esthétique et les rendre explicites en les verbalisant ou en les illustrant (Perkins, 1987/1988). Quelques-unes des « thinking frames » proposées par Perkins pourraient être modelées par l'enseignante et introduites aux enfants par le biais du jeu. Pour inciter les enfants à mettre en application la stratégie du *contraste local et global*, les enfants pourraient, par exemple, être invités à scruter l'œuvre en se servant de loupes-jouet de carton. Cette fenêtre circulaire permettrait aux enfants de s'attarder à plusieurs sections de l'œuvre qu'ils n'auraient pas remarqués autrement.

Afin de permettre à l'enfant d'interpréter l'œuvre, tâche qui, selon Barrett (1992), est la plus importante de l'activité d'appréciation, l'enseignante peut aider l'enfant à ressortir les mots clés que lui inspire l'objet, et introduire, si nécessaire, des mots nouveaux. Cette étape s'inspire de la recherche de Taunton (1984) auprès des enfants de quatre, qui ont réussi, 6 fois sur dix à associer des qualités expressives à des eœuvres. Cette recherche démontre que les enfants de la maternelle peuvent s'attarder au contenu expressif d'une œuvre.

Tâche 8: Nous croyons que les informations, à propos de la vie de l'artiste et de son intention de création ainsi que les notions contextuelles à propos de l'objet esthétique devraient être choisies en fonction des intérêts des enfants et adaptées à leur niveau de compréhension. De plus, nous proposons à l'enseignante de choisir des informations qui aideront l'enfant à mieux comprendre l'objet à l'étude. Selon l'exemple présenté par Feeney et Moravcik (1987), nous croyons aussi qu'il est une bonne pratique d'intercaler de petites capsules d'information, lors des périodes de discussion, en se guidant sur les commentaires et les réactions des enfants, au lien de présenter toutes les informations dans un même temps.

Tâche 9: Afin de tenir compte de la composante de l'esthétique telle que proposée par le DBAE (Eisner, 1990), nous suggérons à l'enseignante d'animer une discussion à propos du monde de l'art. Les constats de Parsons (1987) appuient aussi ce type d'activité car, selon le premier stade de ce modèle, le *favoritisme*, l'enfant commence à se faire une idée de ce qu'est une œuvre d'art. Nous croyons que ce type d'activité pourrait se vivre à l'intérieur ou à l'extérieur de notre démarche (par exemple, avant d'aller visiter une galerie d'art ou un musée). Voici quelques questions, inspirées des écrits d'Eisner (1990), qui pourraient être abordées lors de cette discussion: « Qu'est-ce qu'une œuvre d'art? Qu'est ce l'art? Qu'est-ce que la beauté? Est-ce que toutes les œuvres d'art doivent être « belles »? Quelle est la différence entre une œuvre originale et une copie? »

Tâche 10: Cette tâche, qui invite l'enfant à comparer l'objet esthétique à l'étude avec d'autres œuvres du même artiste, ou celles d'autres artistes qui ont des composantes en commun avec l'objet à l'étude peut se vivre pendant l'activité d'appréciation ou lors de la phase après, afin de faciliter le transfert des connaissances chez les enfants.

Tâche 11: L'enseignante résume ici avec l'enfant les réactions suscitées par l'œuvre ainsi que les informations recueillies à propos de l'œuvre et de l'artiste ainsi que du monde de l'art. Pour ce faire, l'enseignante peut demander à l'enfant d'identifier, avec son aide, les mots clés ou l'idée principale qui résument bien l'objet pour lui. Cette idée de synthèse s'inspire des travaux de Hamm (1986).

Notes explicatives: détails de la démarche d'apprentissage

Le rôle de l'enfant lors de la phase du **pendant**, consiste principalement à s'intéresser à et à regarder attentivement l'objet à l'étude, à réfléchir et à parler à propos de ce qu'il voit, à écouter les questions et les informations de l'enseignante, à écouter le point de vue des autres, à réfléchir et parler à propos des liens possibles entre ce qu'il voit et les informations présentées par l'enseignante. Il faut noter ici que, selon Taunton (1988), les enfants éprouvent de la difficulté à expliquer le pourquoi de leurs choix.

Tâche 3: Nous proposons l'expression « second regard » ici afin de mettre en évidence le fait que l'enfant regarde attentivement l'objet esthétique et cela, plus d'une fois. Il tente de décrire ce qu'il voit: le thème et le sujet, les éléments et les principes de la composition, les évidences de la technique utilisée par l'artiste. Aussi, l'enfant apprend un nouveau vocabulaire qui l'aide à mieux nommer ce qu'il voit. De plus il prend connaissance des informations à propos de l'artiste et de l'objet esthétique. Il peut aussi être amené à trouver les ressemblances et les différences entre l'objet à l'étude et d'autres objets esthétiques du même artiste ou d'autres artistes (qui ont des points en commun tels le thème, le style, la technique ou la culture. Finalement, l'enfant peut être exposé à certaines particularités intéressantes des contextes social, historique, politique ou culturel entourant l'objet esthétique. Il peut aussi être amené à construire sa compréhension du monde de l'art en participant à des discussions à propos des théories de l'art. Bien sûr, tous les détails de cette tâche ne se vivront pas dans un même temps. Ils peuvent être répartis sur une ou deux semaines, selon l'intérêt démontré par les enfants pour ce type de discussion.

3.3 La phase après

Temps de la démarche: après	L'enseignante:	L'enfant:
Après **retour sur l'activité vécue** **transfert des apprentissages aux autres secteurs de la vie de l'enfant**	1. Invite l'enfant à parler à propos de l'expérience d'appréciation vécue; 2. fait le pont entre l'activité de construction de sens et les expériences artistiques ainsi que les autres types d'expériences d'apprentissage à venir; organise d'autres activités qui permettront aux enfants de transférer leurs nouveaux acquis à d'autres situations d'apprentissage.	1. explique dans ses propres mots, ce qu'il a observé et appris lors de l'activité d'appréciation; 2. intègre ses apprentissages dans d'autres activités.

3.3.1 Notes explicatives: détails de la démarche d'enseignement

Perkins (1987/1988) invite les enseignants à porter une attention particulière aux stratégies métacognitives de l'apprenant. Le temps propice pour le faire peut être lors de la phase de l'après.

Point 1: L'enseignante encourage l'enfant à parler à propos de l'expérience d'appréciation vécue par le biais de questions telles: « Qu'as-tu aimé le plus de l'activité? Qu'est-ce qui était difficile ou facile à faire? Qu'est-ce qui a été le plus amusant? Comment as-tu fais pour bien regarder.... quels trucs as-tu utilisés pour... ce truc fonctionnait-il bien? Qu'aimerais-tu faire à nouveau?»

Point 2: Perkins (1987/1988) et Koroscik (1998) parlent tous deux du rôle très important que joue le transfert des connaissances dans le développement cognitif de l'apprenant. Afin d'en tenir compte, nous suggérons les activités suivantes à l'enseignante, dans le but de faciliter, chez les enfants, le transfert de leurs connaissances à d'autres contextes d'apprentissage:

- lire une histoire ou un poème, écouter une musique ou une chanson, qui a un lien étroit avec la thématique de l'objet esthétique présenté; lors d'une discussion à propos de l'histoire, inviter les enfants à utiliser le nouveau vocabulaire, à parler des nouveaux concepts appris dans le cadre de l'activité d'appréciation;
- proposer des activités dans les centres d'apprentissage en lien avec certaines tâches de l'activité d'appréciation;
- faire une démonstration d'une technique ou du langage plastique utilisé par l'artiste; amener les enfants à faire des comparaisons entre la démonstration et l'activité d'appréciation;
- organiser une visite d'une galerie d'art ou d'un lieu public où l'art est exposé; inviter les enfants à se remémorer l'activité d'appréciation, et de faire des comparaisons entre l'objet esthétique étudié et ceux qui se retrouvent dans la galerie;
- organiser une rencontre avec un artiste du milieu;
- proposer une activité de création en arts plastiques en lien avec l'activité d'appréciation (ex. qui a un thème semblable); exposer les réalisations artisitiques des enfants;

- permettre aux enfants de vivre des expériences quotidiennes dans de beaux environnements (Feeney et Moravcik, 1987);
- organiser un centre des beaux objets en classe, où le but du centre est de sensibiliser les enfants aux qualités esthétiques des objets naturels ou fabriqués;
- propose des projets communautaires en lien avec l'objet esthétique visant à transformer la société: ex. entraide, protection de l'environnement, respect des autres;
- encourager les foyers à visiter des lieux avec leur enfant où il y a des objets esthétiques; leurs faire part des mots et concepts introduits lors de l'activité d'appréciation afin de leur permettre de les revoir avec leur enfant.

Chapitre 4: Conclusion

Malheureusement, comme nous l'indiquent plusieurs chercheurs, le chemin qui sépare la théorie de la pratique peut souvent être énorme. Le modèle tentatif de construction de sens des objets esthétiques élaboré dans le cadre du présent projet nécessiterait une expérimentation, in situ, auprès des enfants de la maternelle. Ce n'est qu'à la suite de nombreuses tentatives d'interprétation de la part des enfants que l'enseignante arriverait à modifier le dit modèle afin qu'il corresponde davantage à la spécificité des enfants de sa classe. Comme le dit si bien Koroscik (1997): « It is essential that we gather evidence from observation and experiments in classrooms, galleries, and wherever artworks are shown to confirm and extend theory and inform practice» (p.161). Mais avant tout, l'enseignante de maternelle doit être convaincue de l'importance des activités esthétiques pour son groupe d'enfants, ce qui n'est pas évident pour la plupart de ces enseignantes qui ont peu ou pas de connaissances ou d'expériences en lien avec cet aspect du domaine des arts visuels. Les écrits de Shiller (1995) confirment nos dires: « …few preschool educators are aware of art educators growing support for the practice of talking about art activities » (p. 26). Il reste donc un travail énorme à faire quant à la sensibilisation des enseignantes à l'importance des activités esthétiques pour les enfants de la maternelle. Comme il est difficile d'apprécier et de valoriser ce que l'on ne connaît pas, il faudrait donc se pencher sur cet aspect essentiel de l'appréciation des arts visuels auprès des enfants de la maternelle, c'est-à-dire, la formation du personnel enseignant. Nous croyons fermement que l'enseignante de la maternelle, en plus du modèle théorique que nous venons de présenter, a besoin d'une connaissance de base de la raison d'être, des langages, des techniques et habiletés associés aux diverses disciplines artistiques, accompagnée d'un savoir-faire correspondant. Ce n'est que dans ce contexte de formation, croyons-nous, qu'elle aura la possibilité de comprendre que l'activité d'appréciation esthétique est une composante essentielle au développement global de tous les enfants.



Bibliographie

Anderson, T. (1993). *Art Criticism for Education in a Postmodern, Cross-Cultural World.* Conférence présentée lors du Congrès INSEA' Montréal, Québec.

Barrett, T. (1994). Principles for Interpreting Art. *Art Education*, September 1994.

Barrett, T (1992). Criticizing Art with Children. Dans Art Education: Elementary. Andrea Johnson ed. Reston : NAEA.

Beardsley, M. C. (1982). *The aesthetic point of view: Selected essays. Monroe C. Beardsley.* Cornell University Press.

Beck, C. et Venet, M. (1991). *L'art tôt*. Paris: Centre Georges Pompidou.

Bolles, E.B. (1982). *So much to say*. New York: St. Martin's.

Broudy, H. (1972). *Enlightened cherishing: An essay in Aesthetic Education.* University of Illinois Press.

Broudy, H. (1988). *The uses of schooling*. London: Routledge.

Colbert, C., et Taunton, M. (1992). *Developmentally appropriate practices for the visual arts education of young children.* (NAEA Briefing Paper). Reston, VA: National Art Education Association.

Cole E. et Schaefer, C. (1990). Can young children be art critics? *Young Children*, *48*(2), 33-38.

Curtiss, D.(1993). *The Rewards of Visual Literacy: An Artist's Perspective*. Verbo-Visual Literacy: Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies. Selected Readings from the Symposium of the International Visual Literacy Association.

Danto, A.C. (1981). *Transfiguration of the commonplace: A philosophy of art*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: G.P.Putnam's & Sons.

Direction de l'éducation francaise (1999). *Programme de maternelle en francais langue première*. Alberta Education.

Douglas, M.J. et Schwartz J. (1967). Increasing awareness of art ideas of young children through guided experiences with ceramics. *Studies in Art Education*, *8*(2), 1-8.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation.* Paris: Grasset.

Eisner, E. W. (1990). Discipline-Based Art Education: Conceptions and Misconceptions. *Educational Theory*, *40*(4), 423-30.

Feeney, S. et Moravik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children, 42*(6), 7-15.

Feldman, E. (1970). *Becoming Human Through Art*. New Jersey: Prentice Hall.

Gablik, S. (1991). *The Reenchantment of Art*. London: Thames and Hudson.

Gardner, H. (1972). The development of sensitivity to figural and stylistic aspects of paintings. *British Journal of Psychology, 63* (4), 605-615.

Gardner, H. (1996). *L'intelligence et l'école. La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement.* Éditions Retz.

Gilliatt, M.T. (1983). Art appreciation: A guide for the classroom teacher. *Education Horizons, 61*(2), 79-82.

Giroux, H. (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Redrawing the educational Boundaries*. New York : State University of Minnesota Press.

Golomb, C. (1993). Art and the young child: Another look at the developmental question. *Visual Arts Research, 19*(1), 1-15.

Gonthier, J. (1990). *Dessin et Dessein*. Paris: ESF.

Hagaman, S (1992). Aesthetics in elementary art education. Dans A. Johnson (Ed.), *Art Education: Elementary* (p. 105-114). Reston VA: National Art Education Association.

Hamm, L. (1986). *Lire des images*. Paris: Armand Colin.

Hargreaves, D. (1983). The teaching of art and the art of teaching: Towards an alternative view of aesthetic learning. In Hammersley and Hargreaves (Eds.) *Curriculum practice: Some sociological case studies*. Falmer Press.

Hickman, R. (1994). A Student-Centered Approach for Understanding Art. *Art Education*, *47*(5), 47-51.

Honigman, J. et Bhavnagri, N. (1998). Painting with Scissors : Art Education beyond production dans *Childhood Education*; *74*(4), 205-212.

Huyssen, A .(1986). *After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Postmodernism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Johnson, M. H. (1990). Beginning to Talk about Art. *School Arts*, *90*(3), 38-39.

Koroscik, J. S. (1997). What Potential do Young People have for Understanding Works of Art? Dans A. Kindler (Ed.) *Child Developement in Art*, chapitre 10, 143-163. NAEA.

(1995). *Le Petit Larousse Illustré*. Larousse.

Lowenfeld, V. (1950). *Creative and Mental Growth*. 5e Ed. NewYork: Macmillan.

Mcfee, J. et Degge, R.M. (1990). *Art, Culture and Environment: A Catalyst for Teaching*. Dubuque: Kendall/Hunt.

McFee, J.K. (1978). Cultural influences on aesthetic experience. In J. Condous, J. Howlett, & J. Skull (Eds.) *Arts in Cultural Diversity* (pp. 45-52). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Metzger, W. (1965). The influence of aesthetic examples. Dans G. Kepes (ed.) *Education of vision*, 16-27, New York: Braziller.

Newton, C. & Kantner, L. (1998). Cross-Cultural Research in Aesthetic Developement: A Review. Dans A. Kindler (Ed.) *Child development in art,* chapitre 11. NAEA.

Nolan, E. et Kagan, J. (1980). Memory for products in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, *137*, 15-26.

Olds et Papalia, 1996. *Le développement de la personne*. 4e édition, Éditions Études Vivantes.

Parsons, M.J. (1987). *How we understand art.* New York: Cambridge University Press.

Perkins, D.N. (1987/1988). Art as an occasion of intelligence. *Educational Leadership*, *45*(4), 36-41.

Perkins, D.N. (1994). *The intelligent eye*. Learning to think by looking at art. Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.

Piaget, J. (1952). *The origines of intelligence in children*. New-York: International Universities Press.

Piscitelli, B. (1988). Preschoolers and parents as artists and art appreciators. *Art Education*, *41*(5), 48-55.

Richards, M., et Lemerise, S. (Éds). (1998). *Les arts plastiques à l'école.* Montréal, PQ: Les Éditions LOGIQUES.

Robichaud, L. (1990) *Voir l'Art des artistes en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick.* Michel Henry, (Ed), 95 pages.

Robichaud, L. (1994). *Didactique des arts visuelles au primaire en Acadie et art acadien contemporain: élaboration d'un devis pédagogique ethno-esthétique.* Concordia University.

Robichaud, L. (1996). Analyse de concepts de culture et d'art contemporain pour une approche de reconstruction. *Canadian Review of Art Education*, *23*(1), 50-67.

Rosenstiel et al. (1978). Critical judgment: A developmental study. *Journal of Aesthetic Education*, *12*, 95-107.

Schiller, M. (1995). The Importance of Conversation About Art with Young Children. *Visual Arts Research*, *21*(1), 25-34.

Schiller, M. (1995). An emergent art curriculum that fosters understanding. *Young Children*, *50*(3), 33-38.

Smith, R.A. (1993). Art and its place in the curriculum. *School Administrator*, *50*(5), 23-30.

Smith, N. (1993). *Experience and art: Teaching children to paint* (2nd Ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Taunton, M. (1984). Four-Year-old children's recognition of expressive qualities in painting reproductions. Journal of Research and Development in Education, *17*(4), 36-42.

Taylor, A. (1977). Needed: Aesthetic Learning environments. Dans S.S. Majeda (Ed.), *Arts and aesthetics: An agenda for the future*. St. Louis: CEMREL.

Taylor, R. (1988). *Wigan schools, Critical Studies and Art & Design*. Wigan: Drumcroon.

Verreault, F. et Pelletier, M. (1998). L'interprétation des œuvres d'art: Proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, *24*(3), 541-656.

Vygotsy, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard Press.

Werner, E. E. (1979). *Cross-Cultural child development: A view from the planet Earth*. Monterey, CA: Brooks Cole Publishing Company.

Wolcott, A.G. (1996). Is What You See What You Get? A Postmodern Approach to Understanding Works of Art. *Studies in Art Education*, *37*, 69-79.

Ziarko, H. (1995). L'enfant et son langage à l'âge préscolaire. Dans N. Royer (Ed.) *Éducation et intervention au préscolaire, 123-145*. Montréal: Gaétan Morin Éditeur.

University of Alberta

Library Release Form

Name of author: Rochelle Gagnon

Title of the Research Project: Un modèle paradoxal de l'écrit: réussir avec les ateliers d'écriture.

Degree: Master of Education

Year this Degree was Granted: 2002

University of Alberta

Un modèle paradoxal de l'enseignement de l'écrit:

Réussir avec les ateliers d'écriture

par

Rochelle Gagnon

Projet de recherche
Soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research
En vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en Sciences
de l'éducation - Etudes en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Hiver 2002

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certifies that she has read and recommends to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a Research Project entitled Un modèle paradoxal de l'écrit: réussir avec les ateliers d'écriture, by Rochelle Gagnon in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education – Educational Studies in Language and Culture.

Abstract

Drawing from the work of Doll (1993) and other « post-modern » researchers, the basic premise of this work, is that there are two opposing paradigms that underlie the writing workshop approach and that the contradictions inherent in these two worldviews create a series of tensions that are very difficult for most teachers to bear. Teachers who are unaware of the conflicting nature of this type of teaching tend to react unconsciously when tensions between the two arise and as a result many either give up in frustration, while others will not even attempt to teach writing this way. Based on the work of researchers such as Johnson (1991), Doll (1993), O'Kane (1994), and Palmer (1998), the concept concept of paradoxical thinking and teaching will be outlined as a possible resolution to the underlying conflictual nature of Writers' Workshop.

Resumé

A partir des recherches à Doll (1993) et autres chercheurs « post-modernes, » cet ouvrage pose la prémisse que sous-jacent à l'approche des ateliers d'ecriture, il y aurait deux paradigmes en opposition l'un à l'autre et que ces deux visions du monde auraient un impacte qui créent une série de tensions que les enseignants qui tentent ce genre d'enseignement, subissent difficilement. Les enseignants qui ne sont pas au courant de la nature conflictuelle de cette approche, ont tendance à réagir de façon inconsciente lorsqu'ils ressentent ces tensions, ce qui les amènent à soit abandonner l'approche ou à ne jamais même la considérée. À partir d'idées avancées par des chercheurs comme Johnson (1991), Doll (1993), O'Kane (1994) et Palmer (1998), le concepte d'un enseignement reflétant une pensée « paradoxale » sera présenté comme solution possible aux conflits qui se manifestent lorsque deux paradigmes pédagogiques opposés se rencontrent.

1. INTRODUCTION

C'était le dernier jour de ma première année comme enseignante. Je me sentais à la fois, triste, heureuse, et même un peu soulagée. Assise seule, dans une salle de classe, maintenant vide, je me suis mise à faire le bilan de ma première expérience en salle de classe. Je pensais à mes succès ainsi qu'aux expériences moins réussies. Étant donné que j'étais enseignante au niveau élémentaire, j'ai voulu revoir de près, chacune des matières que j'avais enseignées afin d'évaluer mes forces ainsi que mes lacunes.

Face aux choix pédagogiques que j'avais fait concernant l'enseignement de l'écrit, j'ai vite réalisé mes lacunes qui me paraissaient assez flagrantes dans ce domaine du curriculum. Grâce à une réflexion très honnête, j'ai pu m'avouer que je n'étais pas du tout certaine si mes élèves avaient appris quoique ce soit pendant que je leur enseignais (supposément!) à mieux écrire. Ce jugement peut sembler sévère par contre j'ai pu conclure qu'après avoir passé une année scolaire avec ces étudiants, je ne me sentais pas confiante de pouvoir dire ce qu'ils avaient appris à l'écrit. Bien sûre, j'étais capable d'identifier les étudiants faibles en orthographe d'usage ou ceux qui avaient une main d'écriture illisible, mais j'étais incapable de juger s'ils étaient devenus de "meilleurs" écrivains grâce à mon enseignement. Cette réalisation m'a été très pénible à accepter. J'ai tenté de me déculpabiliser en me disant: "C'était ma première expérience en enseignement. Je serai plus compétente à l'avenir, une fois que j'aurai plus d'expériences." Mais, malgré toutes ces excuses, le moment est venu où j'ai dû me poser la question, "Que dois-je faire pour devenir une meilleure enseignante de l'écrit à l'avenir? »

Je dois avouer honnêtement, qu'au début de cette première année, mes choix pédagogiques reposaient sur un guide pédagogique trouvé sur une étagère près de mon bureau. Je n'y avais pas réfléchi plus que ça. J'ai suivi ce guide, page par page, et une fois qu'on avait tourné la dernière page j'ai cru que j'avais fait mon travail d'enseignant et que mes élèves avaient appris tout ce qu'ils devaient apprendre au sujet de l'écrit à ce niveau. Ce ne fut que lorsque j'ai pris ce moment de réflexion, seule et silencieuse dans une salle de classe vide, que j'ai réalisé à quel point que je m'étais trompée. Suite à cette prise de conscience et après beaucoup de réflexion et de recherches dans le domaine, j'ai découvert une nouvelle façon d'enseigner l'écrit. Dès ma deuxième année d'enseignement, je me suis engagée à mettre en application la démarche de l'approche des ateliers d'écriture, une décision que je n'ai jamais regrettée.

Aujourd'hui je comprends que c'était ce moment de réflexion, ce que Schön (1983) appelle « reflective teaching » dans son livre, *The Reflective Practitioner*, qui m'a permise de changer ma pratique éducative de l'écrit. Maintenant, après avoir enseigné plusieurs années avec l'approche des ateliers d'écriture, je réalise l'importance d'une réflexion continue lorsqu'on choisit d'entreprendre ce genre d'enseignement. Les ateliers d'écriture ne reflètent pas une pensée linéaire où l'on suit une série d'étapes mais plutôt elle s'avère comme un processus qui demande une grande flexibilité ainsi qu'une capacité de modifier fréquemment nos décisions pédagogiques afin de répondre aux besoins multiples de nos élèves. Une réflexion approfondie sur ma pratique fait donc partie intégrante de mon enseignement aujourd'hui et je suis convaincue que c'est grâce à elle que je connais depuis le tout début, autant de succès avec l'enseignement par ateliers d'écriture.

Schön (1983) et autres chercheurs comme Boud, Keogh, et Walker (1985) et Grimmett et Erickson (1988) prônent une pratique réfléchie en salle de classe. Malgré que Shapiro et Reiff (1993) partagent leur point de vue, ils critiquent la pensée de Schön comme étant non systématique ainsi que difficile à comprendre et à appliquer. D'après ces deux chercheurs, peu de professionnels peuvent articuler les cadres théoriques qui guident leurs choix pédagogiques en salle de classe. D'après leurs recherches, ils ont trouvé que même si les enseignants pouvaient expliciter une philosophie générale de l'éducation, très peu, étaient capables de fonder leurs pratiques éducatives sur une base théorique solide. Afin de changer ceci, Shapiro et Reiff (1993) proposent un modèle théorique de cinq niveaux qui a comme but, d'aider aux enseignants à réfléchir davantage face à leurs pratiques éducatives. La recherche descriptive, qui sera présentée ici, est de nature semblable, car elle vise à l'élaboration d'un modèle théorique qui a comme but de favoriser une pratique réfléchie face à la pratique éducative du processus de l'écriture.

Ce travail propose en principe que les enseignants devraient valoriser le processus ainsi que la forme lorsqu'ils enseignent l'écrit. Pour certains, cet énoncé n'est rien de nouveau car plusieurs enseignants ont connu cette pensée lors du mouvement de "l'approche intégrée" ou "Whole Language Approach" prônée dans les années 80. Cette recherche veut expliquer pourquoi l'enseignement du processus de l'écrit, promu par des chercheurs tels que Graves (1983), Calkins (1986) et Atwell (1987), n'a pas eu l'impacte dans le monde pédagogique que ces chercheurs avaient espéré. Plus spécifiquement, ce travail analysera l'enseignement du processus de l'écrit avec l'approche des ateliers d'écriture et tentera d'expliquer pourquoi beaucoup

d'enseignants n'ont pas connu de succès avec cette approche. Par la suite, un modèle théorique sera presenté qui a comme but d'aider aux enseignants à identifier ainsi qu'à réfléchir aux facteurs qui les empêchent de réussir avec les ateliers d'écriture.

A partir des recherches de Doll (1993) et autres chercheurs post-modernes, cet ouvrage pose la prémisse que sous-jacent à l'approche des ateliers d'écriture, il y a deux paradigmes en oppositon l'un à l'autre et que ces deux visions du monde ont un impacte qui créent une série de tensions que les enseignants qui tentent ce genre d'enseignement, subissent difficilement. Les enseignants peu avertis de la nature conflictuelle de cette approche, ont tendance à réagir de façon inconsciente lorsqu'ils ressentent ces tensions. Ils sont donc porter soit à abandonner l'approche ou à ne jamais même la considérer. À partir d'idées avancées par des chercheurs comme Johnson (1991), Doll (1993), O'Kane (1994) et Palmer (1998), le concepte d'un enseignement réflétant une pensée paradoxale sera présentée comme solution possible aux conflits qui se manifestent lorsque deux paradigmes pédagogiques opposés se rencontrent.

Malgré que l'enseignement par ateliers d'écriture n'a pas toujours jouit d'un énorme succès dans le monde pédagogique, cette chercheure croit que non seulement est-ce une approche valable mais que c'est une des meilleures façons d'enseigner l'écrit. Les recherches dans ce domaines sont limitées. Nous retrouvons parfois quelques publications au sujet de l'implantation et de la gérance des ateliers en salle de classe (Graves, 1983, Calkins, 1986, Atwell, 1987, Hyland, 1999, et Frank, 2001) mais il y a une pénurie d'articles professionnels au sujet des difficultés rencontrées par les enseignants lorsqu'ils tentent d'enseigner de cette façon. Malgré que certains

chercheurs comme Peyton, Johns, Vincent et Greenblatt (1994) abordent le sujet de la frustration que certains enseignants éprouvent face à cette approche, ces derniers s'attardent encore une fois, plutôt aux éléments procéduraux des ateliers d'écriture et ne s'attardent aucunement aux croyances profondes des enseignants qui les motivent.. Cette chercheure est de l'avis que les enseignants n'abandonnent pas cette approche simplement parce qu'ils trouvent la gérance des ateliers trop difficile, mais surtout parce qu'il y a des facteurs sous-jacents qui affectent l'enseignant sans qu'il en soit conscient. C'est plutôt dû à cette inconscience que les enseignants abandonnent le projet éducatif de l'atelier d'écriture. Jardine (1994), un écopédagogue, discute des aspects "cachés" de cette philosophie ainsi que les dangers posés par le géricentrisme et le pédocentrisme. Bien que Jardine définit le problème qu'ont les enseignants à soutenir l'approche des ateliers d'écriture, il n'offre pas de solutions concrètes qui pourraient aider aux enseignants à vivre les tensions qui se présentent quand deux paradigmes se confrontent dans leur enseignement. Cette recherche tentera d'aborder les problèmes qui émergent lorsque les enseignants choisissent cette approche ainsi que d'identifier pourquoi les enseignants peuvent vivre d'énormes frustrations lorsqu'ils enseignent l'écrit de cette façon. Par la suite, un modèle théorique sera presenté qui a comme but d'aider aux enseignants à mieux comprendre et à articuler plus clairement leurs croyances face à l'enseignement par ateliers d'écriture. Ce modèle leur permettra aussi d'éviter les difficultés qui se présentent lorsqu'ils tentent d'enseigner d'une façon qui va à l'encontre du "courant pédagogique" dans les écoles d'aujourd'hui.

2. LES DEUX RÉALITÉS DE L'ÉCRIT

Les enseignants qui réussissent à bien enseigner l'écrit, savent intuitivement, que l'art d'écrire reflète deux realités – une interne et l'autre externe. En autres mots, ces pédagogues valorisent autant ce qui se passe à l'intérieur des étudiants lorsqu'ils écrivent, que ce qu'ils mettent finalement sur papier. L'enseignement de l'écrit ne peut se limiter uniquement aux aspects mécaniques de la langue tels que l'épellation correcte des mots et les structures grammaticales des phrases. Ces conventions de la langue reflètent seulement la réalité « externe » de l'écrit. Ce n'est pas pour diminuer l'importance de la grammaire, l'épellation et tous autres aspects techniques de l'écrit , Bien écrire va au delà de la forme. Nous devons comprendre la réalité « interne » de l'écrit; un monde qui existe a l'intérieur de tout être humain, où l'imagination, la créativité et l'inspiration somnolent. L'enseignant capable de bien enseigner l'écrit, comprends que ces états d'être doivent être encouragés et entretenus autant qu'on le fait pour les aspects mécaniques de la langue. À partir de ses expériences avec des paysans analphabètes au Brézil, le chercheur, Paulo Freire (1973, p.48), appui cette idée lorsqu'il écrit, « Thus the educator's role is fundamentally to enter into dialogue with the illiterate about concrete situations and simply to offer him the instruments with which he can teach himself to read and write. This teaching cannot be done from the top down, but only from the inside out, by the illiterate himself, with the collaboration of the educator » (dans Sandford, 1988, p.652).

D'un point de vue philosophique, cet enseignement qui vise seulement la réalité externe de l'écrit, reflète une perspective dite moderne qui est fondée dans la pensée scientifique, objective et rationelle des 17e, 18e et 19e siècles. Dans ce modèle on valorise tout ce qui se dit ordonné, établit et fixe. Dans son livre, *A Post-Modern*

Perspective on Curriculum, Doll (1993) explique que ce modèle traditionnel de l'éducation, axée sur une psychologie behavioriste, présente un curriculum qui morcelle les concepts pédagogiques en petits bouts d'informations, qui sont de nature linéaire, et les présente par la suite, à des élèves passifs. Ces bouts d'informations qu'on appelle « des faits » dans le modèle moderne, demande que l'élève mémorise les informations pour ensuite les « redire » à l'enseignant souvent sans vraiment comprendre ce qu'il dit. La capacité de l'élève à « redire » devient donc, la preuve qu'il a bel et bien appris ce qu'il devait apprendre à l'école; pour ses efforts, une note lui est assignée, qui annonce à tout ceux qui s'y intéresse, jusqu'à quel point, l'élève a été capable de mémoriser ces bouts d'informations fournis par son enseignant. Souvent la note que l'étudiant reçoit n'est pas seulement un reflet de sa performance scolaire mais aussi un reflet de sa valeur en tant qu'être humain. Donc, être un bon étudiant à l'intérieur de cette perspective moderne, devient l'équivalent d'être une bonne personne dans notre société, et bien sûre le contraire est vrai pour celui qui ne réussit pas à l'école. Ce paradigme enraciné dans les méthodes scientifiques, valorise les résultats académiques plus que le bonheur, la mémorisation plus que le processus, les réponses plus que les questions et le quotient intellectuel plus que l'émotivité; ce n'est donc pas surprenant que plusieurs étudiants emprisonnés dans ce système, trouvent leurs expériences scolaires remplies de frustrations, d'échecs et d'abandons. Ce modèle pédagogique récompense et valorise un nombre restraint d'étudiants qui ont la chance de pouvoir bien fonctionner à l'intérieur des paramètres préétablis par ce système. Beauchamp et Parsons (2000) sont de l'avis que tous étudiants dans nos écoles ont besoin de connaître le succès. Mais, à cause de la façon que le système éducatif s'est développé, certains élèves n'ont pas les habiletés nécéssaires ou bien leurs habiletés ne s'accordent pas avec les critères établit dans le

curriculum, qui leurs permettraient de connaître une réussite scolaire. La vérité est que les écoles n'offrent aucune chance de succès personnel à ces enfants et parce que les écoles reflètent de très près la société dans laquelle elles se retrouvent, ces étudiants auront très peu de chance de connaître le succès plutard dans la vie.

Une pensée dite post-moderne est née en grande partie, pour redresser les injustices à l'intérieur des structures sociales archaïques, comme les écoles et les systèmes dans lesquels elles fonctionnent. Bien que le mot « post-moderne » est utilisé dans plusieurs domaines tels que la littérature, les beaux arts, l'architecture, l'histoire et la philosophie, c'est un terme que de par sa definition même, résiste à la définition. Ce n'est pas une théorie en soi ou une série d'idées mais plutôt c'est une forme de questionnement, une attitude ou une perspective. La pensée post-moderne est apparue dans les années 1980 afin de contrebalancer la pensée moderne qui avait connu jusqu'à ce temps, le monopole dans les sociétés de l'ouest. Lather (1991) définit la pensée post-moderne de la façon suivante : « Philosophically speaking, the essence of post-modern argument is that the dualisms which continue to dominate Western thought are inadequate for understanding a world of multiple causes and effects interacting in complex and non-linear ways, all of which are rooted in a limitless array of historical and cultural specificities » (p.21).

Doll (1993), un chercheur qui se dit post-moderne dans le domaine de l'éducation, présente des idées telles que la complexité, l'ambiguité, les systèmes ouverts, le processus et la transformation. Ses recherches, fondées dans les philosophies de grands penseurs comme, Dewey, Piaget, Bruner et Whitehead, reflètent aussi les idées sous-jacentes à la pratique réfléchie à Schön ainsi que les notions de transformations

de Prigogine. Ce chercheur, propose un curriculum construit d'intéractions complexes et spontanées. Ce curriculum post-moderne, qu'il définit comme étant un processus transformateur, est composé de ce que Doll (1993) appelle, « the new Four Rs » qu'il définit de la façon suivante :

1. RICHNESS : referring to the curriculum's depth, multiple layers of meaning, and multiple possibilities of interpretation.

2. RECURSION: the reflective interaction with the environment, others, culture and with one's own knowledge.

3. RELATIONS: the making of connections, and the understanding that our immediate perceptions integrate into a larger cultural, economic and cosmic matrix.

4. RIGOR: conceived as a dialectic between the complexity of indeterminacy providing a broader understanding of practical issues and problems among individuals and in particular social structures such as schools. (The Foundation of Educational Renewal, [available online.])

Ces notions de Doll du paradigme post-moderne, reflètent éléments philosophiques sous-jacents à l'approche des ateliers d'écriture. Cette nouvelle façon de perçevoir la réalité scolaire, encourage un enseignement plus réfléchi de la part des enseignants. Et donc, pour ce qui est de ce travail, l'enseignement avec l'approche des ateliers d'écriture ainsi que la capacité de l'enseignant à réfléchir sur ses expériences avec ce genre d'enseignement, réflètent la pensée post-moderne en éducation, tel que définit par Doll (1993).

3. L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT AVEC LES ATELIERS D'ÉCRITURE

Au début des années 80, des chercheurs comme Donald Graves (1983), Lucy Calkins (1986), et Nancie Atwell (1987) ont réalisé que ce qui se passait à l'intérieur de

l'élève lorsqu'il rédigeait un texte était aussi important que ce que l'enfant arrivait finalement à mettre sur papier. En remarquant tout simplement, le processus que tous écrivains emplois, y inclut les auteurs professionnels, ces chercheurs ont quitté le paradigme moderne de l'éducation pour s'insérer dans un paradigme post-moderne. Connue sous le nom de « l'approche intégrée » ou « Whole Language Teaching, » ce nouveau cadre théorique, représentait plus qu'un simple changement de paradigme comme l'explique Wittgenstein, "…forms of language bespeak forms of life: The transition from more traditional language arts practices to whole language signals a shift in "the way we live" (in language) with our students, with our colleagues, and with our children" (Wittgenstein,1968, dans Jardine,1994, p.259).

Jardine propose que l'approche intégrée ne représente pas seulement un changement au niveau des pratiques et des théories langagières mais reflète aussi une réorientation profonde au niveau des croyances politiques, éthiques, spirituelles et écologiques dans ce monde. Cette approche est fondée sur des notions importantes telles que "democratization, empowerment, ownership, choice, child-centeredness, authorship, silencing/voice, images of being public and private, self-evaluation and self-expression, community and individuality" (Jardine, 1994, p.259). Ces notions reflètent aussi la pensée post-moderne de Doll.

L'enseignement par ateliers d'écriture présenté par Nancie Atwell (1987) dans son livre, *In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents*, est une application concrète de l'enseignement de l'écrit à l'intérieure d'une approche communicative. Ici l'emphase n'est plus seulement sur l'enseignement des aspects struturaux et procéduraux de l'écrit mais incorpore aussi des éléments importants

comme l'imagination, la créativité, le choix et le dialogue. Dans une salle de classe comme celle-ci, l'étudiant joue un rôle primaire dans tous les aspects de son apprentissage. Qui il est comme personne est valorisé autant que son rôle d'étudiant de l'écrit; c'est donc tout son être qui est impliqué dans son apprentissage et non seulement sa tête et les aspects cognitifs qu'il possèdent. Au lieu de dicter à l'élève ce qu'il devrait écrire, cette approche lui donne le choix d'écrire au sujet de ce qui l'intéresse, il est donc libre de développer ses propres idées ainsi que d'explorer ses propres croyances et valeurs. Les conceptes de liberté et de choix jouent un rôle central à l'intérieur de cette philosophie pédagogique. Quoique cela ne veut pas dire que l'on doit négliger les aspects grammaticaux et procéduraux de l'écrit ou les remplacer par les idées post-modernes comme la liberté, le choix, la créativité et l'imagination. Ce genre d'enseignement prône tout simplement une approche plus équilibrée où l'enseignant passe moins de temps à enseigner les aspects mécaniques de la langue pour ainsi pouvoir passer plus de temps avec chacun de ses élèves afin de mieux répondre à leurs besoins individuels. Si tout cela se traduit comme une situation idéale de l'enseignement de l'écrit, pourquoi donc est-ce qu'il n'y a pas plus d'enseignants qui s'y intéresse?

4. LA POLARISATION DE L'ÉCRIT

La réponse à cette question est complexe mais commençons avec l'idée que notre société à tendance à voir le monde avec ce que les chercheurs post-modernes comme Palmer (1998) appelle une vision « either/or » (p.62). Les sociétés de l'ouest sont encore fortement influencées par la pensée traditionnelle dite moderne. Cette pensée insiste que tout ce qui existe soit placé dans une catégorie ou une autre. Á l'intérieur de ce modèle, tout ce que nous connaissons de la vie est étiquetté et identifié comme

étant soit bon ou mauvais, laid ou beau, noir ou blanc, bien ou mal. Comme Palmer (1998) nous dit dans son livre, *The Courage to Teach,* « We fragment reality into an endless series of either/ors. In a phrase we think the world apart » (p.62).

Cette tendance à promouvoir les dichotomies, tranche et morcelle notre réalité en conceptes qui deviennent irréconciliables et toujours en opposition l'un à l'autre. La pensée moderne demande que l'on place en ordre hiérarchique tout ce qui nous entoure afin de pouvoir y assigner une valeur quelconque, de cette façon nous pouvons dire que si une chose est bonne l'autre doit nécéssairement être mauvaise. Ce vouloir de polariser les réalités a des répercussions non seulement pour la société en générale, mais pour le monde de l'enseignement aussi. Un exemple de ceci serait l'enseignant qui croit qu'il y a seulement une bonne façon d'enseigner, ce qui laisse sous-entendre que toutes autres méthodes sont mauvaises. Cette vision dichotomique de l'enseignement affectera sans aucun doute, les choix pédagogiques de cet enseignant. Si nous plaçons cet exemple sur une plus grande échelle, c'est possible que lorsque l'école ou même le plus grand système éducatif, endosse une façon d'enseigner en dépit de tous autres, que les enseignants se sentiront forcés de se conformer à cette même pensée afin d'être accepté par ceux à l'intérieur de ce système. Les enseignants qui se soumettent à cette pression, permettent donc à ce modèle moderne de s'enraciner encore davantage dans nos écoles.

Pour ce qui est de l'enseignement de l'écrit, cette tendance à polariser est évidente lorsque nous parlons des méthodes dites traditionnelles ou modernes de l'enseignement de l'écrit vis-à-vis l'approche post-moderne des ateliers d'écriture. Il y a une certain conflit entre les modernistes et ceux qui adoptent une vision plus post-

moderne. Le premier groupe tend à prôner une pédagogie nostalgique et résiste à tout ce qui est nouveau ou différent, ce que le chercheur Jardine (2000) appelle le « géricentrisme. » Il propose que cette situation de géricentrisme entraîne « crass and mean-spirited caricatures of whole language as well as reactionary backlashes to child-centered curricula and perhaps more subtly to the « basalization » of the study of literature itself into purchaseable kits that are mindlessly « applied » in the classroom » (Jardine, 1994, p.258). Cette polarisation engendre que le négativisme dans les écoles et n'est pas une situation saine; on veut donc l'éviter à tout prix.

Ce n'est pas pour dire que ceux qui font partis du deuxième groupe sont mieux, car ces derniers souffrent parfois d'un enthousiasme trop poussé qui les entraine à vouloir rejeter toutes les méthodes qui ont été prouvé efficaces dans le temps. En sacrifiant tout ce qui est connu en faveur d'une pédagogie libérante, ces enseignants créent une situation que Jardine (2000) appelle le « pédocentrisme, » qu'il définit de la façon suivante, « …pedocentrism, a sort of linguistic free-for-all that at best ignores and at worst despises age, tradition, convention, discipline and the like » (p.58).

Pendant les années 80, c'est cette tendance de vivre des situations de pédocentrisme qui a été en grande partie responsable d'avoir donner l'impression au publique que l'enseignement de l'écrit avec une approche integrée engendrait le chaos dans les écoles et que ces salles de classe étaient des endroits où les élèves apprenaient que très peu.

C'est donc les deux extrêmes entre le géricentrisme et le pédocentrisme que l'on doit éviter lorsque nous voulons connaître un succès avec l'approche des ateliers

d'écriture. Les enseignants doivent être conscients que c'est leur tendance à vouloir choisir un paradigme en dépit de l'autre qui est responsable pour beaucoup des difficultés qui se présentent lorsqu'ils tentent ce genre d'enseignement. Ce besoin de choisir n'est pas fondé dans un besoin réel mais reflète plutôt la pensée dichotomique de « either/or » qui est une réaction habituelle de notre société lorqu'ils sont confrontés par deux perspectives qui représentent des positions très différentes.

L'enseignant qui « étiquette » une approche comme étant la meilleure et qui définit tout autres comme étant des mauvais choix, le fait parce que c'est cela qui lui donne un sens de contrôle en salle de classe. Ce sens de choisir devient donc pour lui, une façon de se sécuriser face aux décisions pédagogiques qu'il doit prendre et le rassure en même temps qu'il est compétent. Par contre, lorsque les enseignants de l'écrit choisissent un paradigme éducatif en faveur d'un autre, ils diminuent l'impacte que peut avoir leur enseignement et diluent l'expérience de l'écrit pour leurs élèves. Pour cette raison, ils ne doivent pas choisir d'enseigner la forme au lieu du processus et vice versa; plutôt ils doivent garder en tête que l'art d'écrire reflète deux réalités simultanément et que c'est donc essentiel qu'ils trouvent une approche à l'enseignement de l'écrit qui met en valeur ces deux réalités. Afin de réussir à trouver cet équilibre, les enseignants doivent réfléchir à comment ils perçoivent le monde dans lequel ils vivent, ainsi que de prendre conscience de leur tendance à vouloir penser en termes de dichotomies. Palmer (1998) explique « we cannot see what is « out there » merely by looking around. Everything depends on the lenses through which we view the world. By putting on new lenses, we can see things that would otherwise remain invisible » (p.26).

Á cause de cette tendance à vouloir polariser vers une extrémité ou l'autre, un nouveau modèle pédagogique est requis. Ce modèle doit pouvoir clarifier et rendre explicite pour les enseignants comment ils peuvent réussir à tolérer les tensions qui se présentent lorsqu'ils essayent de tenir ensemble deux paradigmes qui s'opposent, afin de vivre une pédagogie de l'écrit plus équilibrée. Le modèle doit aussi aider aux enseignants à éviter des situations qui risquent de se détériorer et aboutir dans les extrêmités de géricentrisme et de pédocentrisme.

Une pratique réfléchie peut aider l'enseignant à réaliser que sa perception du monde a un grand impacte sur ses choix pédagogiques. Lorsque les enseignants deviennent plus conscients de ceci, ils auront moins de difficultés à vivre une pédagogie plus équilibrée et c'est cette capacité de garder l'équilibre qui les aidera à éviter ce que Jardine (2000) appelle « the unsustainable extremities of language arts curriculum » (p.49).

5. LE PARADOXE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT

Le cadre théorique que nous présente Doll (1993) tente de rejoindre la pensée moderne à celle qui se dit post-moderne. Pour se faire, il suggère, « an essential and productive TENSION with the past, a PARADOXICAL blending that TRANSFORMS rather than overthrows » (The Foundation of Educational Renewal, [available online]).

Des chercheurs tels que Jardine(2000), O'Kane (1994) et Palmer (1998) appuyent l'idée de « paradoxe » et croient que c'est celle-ci pourra nous libérer d'une pensée dichotomique. O'Kane (1994) constate ceci lorsqu'il écrit,

> « …one should favor a form of thinking which accepts, both theoretically and in practice, that many phenomena connected to psychic reality inherently belong in the realm of twilight and shade rather than in bright daylight. In this sense, they are better characterized by formulations of paradox (Jung used the expression both/and) than by polarization leading to a hierarchy of values » (p.31).

Palmer (1998) applique aussi le concepte de paradoxe au monde de l'éducation:

> « What I want is a richer, more paradoxical model of teaching and learning than binary thought allows, a model that reveals how the paradox of thinking and feeling are joined…The poles of a paradox are like the poles of a battery; hold them together, and they generate the energy of life; pull them apart, and the current stops flowing. When we separate any of the profound paired truths of our lives, both the poles become lifeless spectres of themselves – and we become lifeless as well » (p.64).

Cette perception d'un « enseignement paradoxal » permet aux enseignants de réussir avec les ateliers d'écriture car le paradoxe reflète la nature même de cette approche. Lorsque nous appliquons l'idée de paradoxe à l'enseignement de l'écrit nous créons un espace où l'élève aura la chance de connaître la vraie joie d'écrire en ayant l'occasion de vivre les deux pôles de l'écrit. En intégrant ces deux pôles, non seulement que les étudiants deviennent plus compétents à l'écrit mais aussi plus créatifs. C'est cette intégration qui saura générer des textes plus riches ainsi que plus complexes et créera en même temps une communauté d'apprenants où la tête et le cœur sont perçus comme étant d'importance égale. Nous devons donc intégrer les idées post-modernes à notre enseignement de l'écrit sans exclure les idées plus traditionnelles, qu'avec le temps ont fait leur preuve. Jardine (2000) explique: « human life thrives in this belly of paradox…healthy language arts theories and practices must consider how to embrace this continuously mediated and remediated state of interdependency that inheres in the living nature of language itself » (p.50).

Lorsque nous entrons dans une salle de classe où l'enseignant est capable de tenir les pôles des paradigmes moderne et postmoderne de l'écrit avec une tension paradoxale, un climat d'apprentissage particulier se dégage. Ce phénomène intangible est difficile à décrire – mais il y une énergie, qui sort de l'ordinaire. Les élèves sont en mouvement et profondément engagés à ce processus d'apprentissage. Rien ne semble forcé, les étudiants sont à l'aise devant la tâche d'écrire. Leur sens d'appartenance est profond; le respect des autres est de mise. Ils savent que le succès de l'un garantit le succès de tous. Ils s'engagent avec joie. Chacun se perçoit comme un écrivain.

6. LES ATELIERS D'ÉCRITURE – LA RENCONTRE DE DEUX MONDES

Je crois que parmi maintes approches à l'enseignement de l'écrit, les ateliers d'écriture reflètent de très près cette notion d'un enseignement paradoxal. Le paradoxe, une fois compris, semble inhérent à la nature même de cette approche. C'est possiblement la raison principale qui inhibent les enseignants; tenir les pôles d'un paradoxe n'est pas chose facile. Réconcilier deux opposés crée une tension que l'on doit pouvoir maintenir afin que le paradoxe puisse exister. Palmer (1998) appuit cette idée lorsqu'il affirme: « ...holding the tension of paradox so that our students can learn at deeper levels is among the most difficult demands of good teaching » (p.83).

Les enseignants à l'aise avec cette dichotomie, ressentent souvent une très grande peur les premières fois qu'ils font l'expérience de ces tensions. D'où vient cette peur? Très souvent, ces enseignants constatent que leurs collègues sont plus partisan du paradigme moderne et qu'ils n'appuient pas du tout un enseignement post-moderne.

Ils se sentent donc marginalisés nageant « contre le courant pédagogique » et se sentent souvent seuls et aliénés. La peur de se retrouver isolé et peut être même ridiculiser gêne l'élan de tenter l'approche des ateliers d'écriture. La meilleure façon de contrecarrer cette peur est d'en devenir conscient et de réfléchir à sa cause.Les enseignants qui ne sont pas capables de faire ceci, abandonneront rapidement l'expérience pour retourner aux approches qu'ils ont employées dans le passé. Les êtres humains confrontés par des situations épeurantes ont toujours tendance à vouloir retourner à ce qui les a sécurisé dans le passé – dans cette instance, le paradigme moderne de l'enseignement.

Lorsque les enseignants tentent d'enseigner avec les ateliers d'écriture, ils doivent être très conscients des tensions qui se manifestent quand deux conceptes opposés se rencontrent. Il s'avère important qu'ils réalisent en premier lieu, que ces tensions ne sont pas mauvaises en soi mais plutôt, qu'elles sont nécéssaires lorsqu'on enseigne de cette façon. Deuxièmement, lorsque les enseignants deviennent capables d'identifier ce qui cause la tension, ils pourront plus facilement se libérer de la peur qui l'accompagne. Ce n'est qu'une fois que les enseignants se dégagent de ce sentiment de peur, qu'ils réussiront à modifier et à adapter les déséquilibres qui se présentent dans leur enseignement. C'est donc la capacité constante des enseignants à ajuster la tension entre les divers éléments des paradigmes opposés qui leur permettra de connaître le succès avec l'approche des ateliers d'écriture.

7. LES TENSIONS PARADOXALES ET LES ATELIERS D'ÉCRITURE

Grâce aux idées clés des chercheurs présentés ci-haut, ainsi que basé sur mes propres expériences en salle de classe, j'ai pû identifier douze éléments qui doivent être tenus

en tension paradoxale si nous voulons réussir à enseigner l'écrit avec les ateliers d'écriture. Il s'agit des suivants:

1. La structuration et la libération
2. La certitude et l'ambiguité
3. Le contrôle et la vulnérabilité
4. Les masques et le soi authentique
5. La peur et la passion
6. La forme et le fond

Bien que ce ne soit pas une liste exhaustive de tensions, cette recherche se limitera à ces douze éléments. Lorsque ces éléments se manifestent dans la salle de classe, l'enseignant doit pouvoir non seulement les nommer mais il doit aussi pouvoir comprendre ses propres réactions face à ceux-ci. Il est essentiel que l'enseignant qui tente d'enseigner avec l'approche des ateliers d'écriture puisse entrer en relation intime avec son soi intérieur afin d'identifier les valeurs et croyances qu'il entretient face à l'enseignement de l'écrit. Lorsque celles-ci demeurent inconscientes, l'enseignant risque de succomber à un paradigme en dépit de l'autre. Lorsque les enseignants se plaçent à l'extrême d'un pôle sans considérer l'autre, ils vivront un déséquilibre prononcé et auront peu de chances de réussite avec cette approche.

LA STRUCTURATION ET LA LIBÉRATION

A l'intérieur d'un paradigme moderne, les enseignants exigent souvent l'ordre, la prévisibilité, la discipline et la structure dans leurs salles de classe. Ces enseignants ont tendance à croire qu'une salle de classe calme et silencieuse reflète leurs capacités

en tant que professionnels. Un groupe d'élèves attentifs et réceptifs assure qu'ils seront perçus comme de bons enseignants par leurs collègues, leurs supérieurs ainsi que les parents de leurs étudiants. Puisque l'approche de l'ateliers d'écriture incite un environnement plus animé et parfois plus bruyant, les enseignants peuvent ressentir une tension entre l'élément de « structuration » reflètant une pensée moderne et celui de « libération » une idée plutôt de nature post-moderne. Par conséquent, ils ressentent la peur de se faire juger comme inadéquats ou inefficaces. Afin d'éviter cette situation, plusieurs enseignants pensent que « c'est mieux de limiter les possibilités en gardant les élèves silencieux et en rangs d'oignons que de prendre le risque que les corps en mouvement représentent » (Atwell, 1987).

Cette peur peut complètement paralyser même l'enseignant le plus convaincu de l'enseignement par ateliers. Afin d'éviter ces sentiments d'insuffisance il aura tendance à inclure trop de structure dans la salle de classe, causant un déséquilibre dans son enseignement. Le résultat est un amortissement de l'expérience de l'écrit et les chances diminuent que l'enseignant réussira à enseigner avec les ateliers d'écriture. C'est important que les enseignants comprennent qu'une certaine liberté est souhaitable afin de promouvoir un sens d'autonomie et d'auto-discipline chez l'élève.Une fois que les élèves s'habituent à cette nouvelle facon de fonctionner, un nouvel ordre se manifestera – une ou l'étudiant prend son rôle d'écrivain au sérieux et par conséquent comprend qu'il y a une corrélation directe entre la capacité de travailler de façon autonome et les chances de réussite.

Une autre façon que la *structuration* apparaît dans l'enseignment de l'écrit, c'est que depuis toujours c'est l'enseignant qui décide ce que ses élèves écriront.

L'enseignement paradoxal demande plutôt aux enseignants de laisser les élèves écrire à propos de sujets qui les intéressent. L'art d'écrire devient donc une invitation à l'élève de s'exprimer de façon authentique au lieu d'une tâche à terminer en vue d'une note. Le concepte de la libération part donc d'un enseignant qui fournit un temps régulier et prévisible pour écrire permettant à ses étudiants de chercher à l'intérieur d'eux-mêmes afin de trouver leurs propres voix. Une fois les idées sur papier, l'enseignant se doit de créer un espace sécurisant où les jeunes écrivains se sentent confiants de partager ces textes. Ces trois éléments de temps, de choix et de dialogue, sont le fondement permettant aux étudiants de découvrir leurs propres voix à l'écrit (Atwell, 1987). Quoique, pour l'enseignant mené par une pensée moderne, ces trois éléments d'un enseignement paradoxal peuvent vraiment les angoisser car ils lui demandent de restructurer son enseignement afin de permettre plus de liberté à ses élèves. Par contre les enseignants doivent comprendre qu'ici leur besoin de structure n'est pas mis de coté mais tout simplement modifié afin de permettre un environnement plus souple et flexible favorisant une certaine autonomie et liberté chez l'étudiants. Une fois que les enseignants à l'aise dans le paradigme moderne, apprivoisent ces conceptes et adaptent leur enseignement, la peur manifestée lors d'un tel changement, diminuera et elle sera plus facile à gérer.

LA CERTITUDE ET L'AMBIGUITÉ

Le paradigme moderne de l'enseignement est fondé dans la certitude. Il y a des faits et ces faits sont prouvés, souvent perçus comme étant incontestables. Comme Palmer (1998) écrit, « In this culture, objective facts are regarded as pure, while subjective feelings are suspect and sullied » (p.18). Par conséquent, des conceptes tels que la

créativité et l'imagination, des « faits » que l'on ne peut toucher et ni prouver, plutôt des nature intangible, sont souvent rejetés et même perçu comme étant une perte de temps dans la salle de classe. Mais comme tous vrais écrivains le savent, ce sont ces états fragiles et soutenus qui favorisent la création de textes complexes et significatifs. Ces états d'être brillent par leur discrétion. Ils vivent dans les coins secrets de la personne. Ils doivent être doucement cajoler et encourager afin d'approfondir l'expérience de l'écrit vécu par l'élève.

Trop d'enseignants évitent les notions telles que la créativité, l'inspiration, l'imagination et la joie, qui sont tous ambigües de nature. Par contre, ils doivent pouvoir transcendre ces peurs afin de pouvoir créer un espace à l'intérieur de leurs salles de classe où ces états sont non seulement permis mais encourager et respecter pour ce qu'ils peuvent apporter aux textes des élèves. La possibilité de créer cet espace dépend de la capacité de l'enseignant de pouvoir tolérer un certain montant d'ambiguité et d'incertitude lorsqu'il travaille avec ses élèves et leurs textes. L'enseignant doit être très conscient des moments de peur et d'incertitude qui s'infiltrent dans son enseignement car ceux-ci compromettent les états fragiles de la créativité et de l'inspiration, la source de textes riches, complexes et authentiques. L'enseignant qui se distance à cause de la peur ne reçevra que des textes ennuyeux, rabougrit et sans energie car ses élèves seront incapables de pénétrer leurs sois intérieurs afin de contacter les aspects créatifs et intuitifs qui habitent dans le plus profond de leur être. Cela ne veut pas dire que l'enseignant doit vivre dans un état continuel d'ambiguité mais seulement qu'il doit pouvoir vivre avec un peu moins de certitude afin de faire place à la pensée créative.

LE CONTRÔLE ET LA VULNÉRABILITÉ

Historiquement, les enseignants ont toujours été ceux avec tout le pouvoir dans la salle de classe. C'est eux qui décidaient ce qui serait enseigné, comment ce serait enseigné, ainsi que quand et où ce serait enseigné. L'enseignement paradoxal demande maintenant à l'enseignant de partager ce contrôle ainsi que les prises de décisions avec ses étudiants. Par contre, comme Atwell (1987) écrit,« The ubiquitous listening-as-learning mode, complemented by varieties of seat and busy work, wasn't arrived at hapharzardly. Losing control looms as our greatest fear; rather than risk overstimulation we consciously choose not to stimulate. Better to limit the possibilities and keep a neutral tone than to risk a display of …strong feelings » (p.38).

Atwell affirme que la peur limite les possibilités de nos élèves. Cette peur ne vient pas tout simplement de notre besoin de vouloir tout contrôler mais provient directement des sentiments de vulnérabilité qui se manifestent lorsque nous décidons de relâcher un certain montant de contrôle dans la salle de classe. Palmer (1998) explique: « We lose heart, in part, because teaching is a daily exercise in vulnerability…As we try to connect ourselves and our subjects with our students, we make ourselves, as well as our subjects, vulnerable to indifference, judgment, ridicule » (p.17).

La peur de se faire juger pousse l'enseignant à vouloir tout contrôler ce qui se passe dans son enseignement. Mais il est important de comprendre que trop de contrôle ne permettra pas à l'enseignant de créer des liens émotifs avec ses étudiants et ce sont ces liens qui alimentent un sens de communauté dans une salle de classe. C'est que lorsque les enseignants abandonnent le besoin de contrôle qu'ils deviendront plus

conscients des sentiments de vulnérabilité qu'ils ressentent. Ils réaliseront que ce sont ces sentiments qui sont à la base de leurs peurs. Une fois que les enseignants reconnaissent que leurs peurs ne sont pas mauvaises en soi, mais sont plutôt des réactions naturelles à ce sentiment de vulnérabilité, ils deviennent souvent plus capables de gérer ces peurs lorsqu'elles se manifestent. C'est seulement lorsque les enseignants ne prennent pas conscience de ces sentiments de peur et de vulnérabilité qu'ils sont en danger de réagir de façon impulsive et de causer un déséquilibre dans leur enseignement en retournant à une pédagogie plus traditionnelle.

Relâcher un certain montant de contrôle dans sa salle de classe ne veut pas dire l"absence de contrôle. Ce dernier ne ferait qu'inciter une situation de pédocentrisme. Le but est de tout simplement de transférer un peu de contrôle de l'enseignant à ses étudiants afin qu'ils puissent faire l'expérience d'une vulnérabilité qui leur permettra de connaître qui ils sont dans le plus profond de leur être.

Ce besoin de diminuer le contrôle, devient encore plus important dans une salle de classe où l'on enseigne l'écrit. La capacité de l'élève de se rendre vulnérable est indispensable à l'acte même d'écrire. En effet, c'est ce sens de vulnérabilité qui permettra aux étudiants ainsi qu'à l'enseignant d'aller à l'intérieur d'eux-mêmes afin de retrouver leurs propres voix. Une fois qu'ils auront réussi à écrire leur première bauche, un niveau encore plus élève de vulnérabilité est requis lorsqu'ils doivent partager ces textes avec un auditoire. (Jacobs et Roderick, 1988) explique qu'elle a beaucoup réfléchi à ses hésitations face à ce qu'elle écrit. Elle a conclu que pour elle partager un texte est une autre façon de se faire juger.

Avoir peur lorsque nous partageons nos écrits est un phénomène tout à fait naturel car lorsque nous écrivons de façon authentique nous sommes entrain d'exprimer des vérités profondes face à qui nous sommes. La peur de se faire juger ou d'être ridiculisé est donc toujours un danger réel. Pour cette raison, c'est nécéssaire que l'enseignant puisse créer un environnement sécurisant pour ses élèves où ils savent que leurs pensées les plus privées seront traitées de façons respectueuses. Lorsque nous pouvons transcendre notre peur d'être vulnérable, nous découvrons la grande joie de partager honnêtement qui nous sommes avec autrui qui nous tiennent à cœur.

Lorsque les enseignants permettent ce partage authentique ils verront peut-être comme Huebner (1988, p.28), « the remarquable power of these conversations in writing to nurture a spirit of community within the classroom, to make possible…a generous sharing of self between student and teacher promoted by a desire for « collegiality » rather than a need for « control » (dans Jacobs et Roderick, 1988, p.643).

LES MASQUES ET LE SOI AUTHENTIQUE

Il est très important pour beaucoup d'enseignants qu'ils soient bien perçus par leurs élèves, leurs collègues et même par la société en général. Ils veulent être considérés comme des professionnels qualifiés et compétents dans leur travail. Être fier de ce que l'on fait est certainement souhaitable dans tous les métiers. Par contre, si la perception que les autres ont de nous devient plus importante que de répondre aux besoins de nos étudiants, cette fierté devient malsaine. Lorsque nous faisons des choix dans notre enseignement fondés sur le besoin de plaire aux autres, nous perdons notre capacité de juger ce qui est vraiment important pour nous, ainsi que pour nos étudiants. La peur

de faire des choix qui s'alignant avec leurs croyances fondamentales et reflètant ce qui les concernent vraiment, forçent beaucoup d'enseignants à cacher leur vraie personne derrière des masques. L'enseignement devient donc une performance où l'enseignant ne fait que jouer un rôle pour tous ceux qui l'observent, que ce soit ses étudiants, leurs parents, ses collègues et/ou administrateurs. Dans son article, Pedagogy of the Distressed, Tompkins (1990) partage un moment de vérité quand elle a finalement réalisé qu'elle jouait un rôle dans sa salle de classe.Son vrai but n'était pas d'aider à ses étudiants à apprendre mais plutôt d'assurer qu'ils auraient une bonne opinion d'elle comme enseignante.

Avouer qu'enseigner n'est qu'un jeu de rôle pour convaincre les autres que nous sommes bel et bien de bons enseignants, prend beaucoup de courage et d'honnêteté face à soi-même. Être respecté est un besoin naturel de tout être humain. Par contre ce que nous sommes prêts à sacrifier afin d'assurer cette acceptation devient problématique. Lorsque nous sommes prêts à recouvrir notre soi authentique avec des masques et que nous ne jouons qu'un rôle dans la salle de classe, notre enseignement reflétera que la distance, le contrôle et la peur.

C'est évident que ce n'est pas facile d'enseigner d'une façon que l'on sait, n'est pas très appréciée par ceux qui nous entourent. Mais l'enseignant qui est capable de vivre avec moins de structure et de tolérer plus d'ambiguité pourra plus facilement devenir conscient de son côté vulnérable facilitant le contacte avec son soi authentique. Le mot 'soi authentique' est un terme souvent mal compris. McGraw (2001) nous offre cette définition:

> « …real, true, genuine identity is what is meant by the authentic self (p.29)…The authentic self is the « you » that can be found at your absolute core. It is the part of you that is not defined by your job, or your function, or your role. It is the composite of all your unique gifts, skills, abilities, interests, talents, insights and wisdom. It is all your strengths and values that are genuinely yours and need expression, versus what you have been programmed to believe that you are «supposed » to be and do » (p.30).

Les enseignants ont tous programmés jusqu'à un certain point par leurs propres expériences scolaires. Ils sont aussi continuellement influencés par les croyances et les valeurs de ceux qui les entourent. Ce n'est donc pas surprenant qu'ils se sentent souvent beaucoup plus à l'aise à l'intérieur d'un paradigme moderne de l'enseignement, car c'est un phénomène qui leur est connu et donc beaucoup moins épeurant que les notions nouvelles et inconnues qui font parties d'un paradigme post-moderne. Mais lorsqu'un enseignant découvre et reste fidèle à son soi authentique, il développe la capacité d'identifier ses propres valeurs face à son enseignement au lieu d'adopter les valeurs des autres. Cette authenticité animera et approfondira ses expériences dans la salle de classe.

Heureusement, l'acte même d'écrire peut nous rapprocher de cette partie bien enfouïe de notre être. Comme déjà mentionné, nos textes nous habitent, mais pour les accéder nous devons passer par le soi authentique. Ce contacte avec notre authenticité libère une énergie créative qui nous permet de trouver notre voix à l'écrit. Il est donc nécéssaire que l'enseignant écrive avec ses étudiants car par le modelage de son soi authentique, il les invite à se partager de la même façon. Les enseignants qui arrivent à enlever leurs masques incitent la confiance de leurs étudiants leur permettant de construire une communauté d'apprenants fondée dans le respect et la vérité. C'est

seulement lorsqu'un enseignant est capable de créer une telle communauté que les meilleurs des textes pourront émerger.

LA PEUR ET LA PASSION

La peur est le facteur qui a le plus d'impacte sur les choix pédagogiques des enseignants. Elle s'infiltre dans tous les aspects de leur enseignement et les poussent à prendre des décisions qui ne reflètent pas ce qu'ils valorisent vraiment. La peur est toujours présente dans le paradigme moderne de l'enseignement. Voilà pourquoi elle prend sa place dans chacun des éléments en tension qui ont été présenté jusqu'à date. L'enseignant qui devient conscient de l'impacte qu'a cette peur sur son enseignement pourra adopter un enseignement plus paradoxal. Lorsqu'un enseignant est incapable d'atteindre ce niveau de conscientisation, il risque de se faire accabler par la peur. Ce niveau de peur ne lui permettra pas de contacter son soi authentique. Ce manque de contacte le forçera tôt ou tard, à vouloir remettre des masques afin d'éviter ses sentiments de vulnérabilité.

La peur incite chez les enseignants, la tendance de sentir le besoin de structure, de contrôle et de certitude dans la salle de classe. Celle-ci rend impossible une approche paradoxale comme celle des ateliers d'écriture. Tompkins (1990) explique comment ce modèle de performance peut emprisonner un enseignant dans ce modèle traditionnel,

> « Fear is the driving force behind the performance model. Fear of being shown up for what you are : a fraud, stupid, ignorant, a clod, a dolt, a sap, a weakling, someone who can't cut the mustard. Fear is no doubt fostered by the way our institution is organized…Fear of exposure, of being found out, does not have its basis in any real inadequacies either of knowledge or intelligence

on our own part but rather in the performance model itself which is separating our behavior from what we really feel, creating a kind of false self » (p.654).

Lorsque les enseignants choisissent ce modèle de peur, ils renoncent leur pouvoir personnel à des spectateurs qui n'ont ni leur bien être, ni le bien être de leurs étudiants à cœur. Palmer (1998) nous dit que cette façon objective de voir le monde qui est à la base du paradigme moderne, « far from telling us the truth of how we know, is a myth meant to feed our fading fantasy of science, technology, power and control » (p.56). Ce sens de pouvoir dont parle Palmer, crée une distance entre l'enseignant et ses étudiants.Cette distance le protège de ses sentiments de peur. Palmer (1998), explique la nature de ce pouvoir lorsqu'il écrit,

> « In our culture…reality and power reside in the external world of objects and events and in the sciences that study that world, while the inner realm of the heart is a romantic fantasy, an escape from harsh realities… We are obsessed with manipulating externals because we believe that they will give us some power over reality and win us some freedom from its constraints. Mesmerized by a technology that seems to have done just that, we dismiss the inward world. We turn every question we face into an objective problem to be solved – and we believe that for every problem there is some sort of technical fix. That is why we train doctors to repair the body but not to honor the spirit; clergy to be CEOs but not spiritual guides; teachers to master techniques but not to engage their students' souls » (p.19).

Selon McGraw (2001), le vrai pouvoir se trouve ailleurs. Il nous propose que c'est le contacte avec notre soi authentique qui nous donne le pouvoir, la vision et la passion. Ce pouvoir authentique déclenche la passion et anime les textes des enseignants et de leurs étudiants. La passion est le carburant qui alimente tous vrais écrivains; c'est elle qui leur permet d'accéder aux aspects créatifs de leurs êtres. C'est aussi cette passion qui stimule ceux qui savent bien enseigner l'écrit car leur passion de l'écrit est transférée à leurs étudiants sans aucune difficulté. Les enseignants qui écrivent et qui sont passionnés par ce qu'ils écrivent, deviennent d'excellents modèles pour leurs

élèves. On ne peut inventer la passion; elle vient du soi authentique et se manifeste que lorsque nous entreprenons quelque chose que nous aimons. Les enseignants qui aiment écrire, transmettront nturellement l'amour et la passion pour le mot écrit à leurs étudiants.

Le but des enseignants qui se retrouvent à l'intérieur d'un modèle paradoxal de l'enseignement ne devrait pas être d'éliminer la peur complètement – non seulement serait-ce impossible mais en tentant de l'éliminer, ils risqueraient de retomber dans une pensée dichtomique de « either/or. » Les enseignants doivent comprendre que la peur est une réponse naturelle à l'environnement. La peur n'est pas une mauvaise chose en soi car elle joue un rôle important dans la vie. C'est seulement lorsqu'elle risque de nous envahir et que sa raison d'être demeure inconsciente, que la peur pose un problème. Et donc, les enseignants doivent pouvoir vivre leur passion tout en étant conscients de la peur naturelle qui accompagne toutes expériences dans la salle de classe. Palmer (1998) explique comment il réussit à faire ceci,

> « I will always have fears but I need not be my fears…I need not teach from a fearful place: I can teach from curiosity or hope or empathy or honesty, places that are as real within me as my fears. I can have fear, but I need not be my fear – if I am willing to stand someplace else in my inner landscape » (p.57).

La peur doit être reconnu ainsi que gérer pour éviter qu'elle devienne paralysante. Mais en réalité comment est-ce que l'enseignant peut identifier quand il a peur ? Une façon qu'il peut s'y prendre c'est en devenant conscient de ce qu'il se dit lorsqu'il enseigne. Les pensées négatives peuvent rapidement se détériorer en sentiments de terreurs si on n'y porte pas attention. Nemeth (1999) appelle ces pensées négatives, « monkey mind chatter » et les définit comme, « a self-criticizing aspect of our mind that swings us from doubt, to worry and back to doubt » (p.27). Elle explique aussi

que ces pensées négatives viennent d'un instinct de survie qui déteste les changements et qui tente de nous protéger de toutes situations qui peuvent paraître dangereuses. Un enseignant qui tente de changer de paradigme déclenchera certainement ces pensées négatives car à un certain niveau la situation est perçue comme étant néfaste pour la personne. L'enseignant doit être tout à fait conscient de ces pensées qui se promènent dans sa tête afin de réaliser qu'elles ne reflètent pas la réalité de la situation. De cette façon. il ne se laissera pas influencer par celles-ci. Lorsque les enseignants ne réagissent pas à ces messages négatifs. Il est plus facile pour eux de vivre les tensions qui se présentent dans le modèle d'un enseignement paradoxal.

Une autre façon que les enseignants peuvent gérer leurs sentiments de peur afin de réduire leurs pensées négatives serait de réfléchir à leurs pratiques éducatives. C'est la capacité de l'enseignant de réfléchir sur ce qui se passe en lui lorsqu'il enseigne avec l'approche des ateliers d'écriture qui lui permettra de pouvoir identifier ses pensées négatives et de procéder dans cet enseignement malgré ses sentiments de peur, de frustration ou d'anxiété. Palmer appuie cette notion d'une pratique réfléchie: « …important as methods may be, the most practical thing we can achieve in any kind of work is insight into what is happening inside us as we do it. The more familiar we are with our inner terrain, the more surefooted our teaching – and living – becomes » (p.5).

LA FORME ET LE FOND

La forme et le fond représentent les deux pôles de l'écrit. Ce sont eux qui tiennent en tension créative la charpente des ateliers d'écriture. Ensemble, ils permettent un enseignement global de l'écrit. Le bon écrivain naît quand ces deux pôles se

rencontrent et qu'il est capable de garder la tension entre ces deux éléments paradoxaux. L'enseignement paradoxal est inhérent à la nature même des ateliers d'écriture où la forme ainsi que le fond de l'écrit s'unissent pour faciliter le développement de textes bien structurés ainsi créatifs et qu'accrochants.

L'approche des ateliers d'écriture offre maintes occasions à l'enseignant de pouvoir incorporer ces deux pôles de l'écrit dans son enseignement. Par exemple, pendant la mini-leçon, l'enseignant a la chance de présenter à sa classe, des aspects de forme ainsi que des aspects qui se rapporte plutôt au contenu d'un texte (Atwell,1987). Après avoir enseigné quelques temps avec les ateliers, l'enseignant développera une bonne idée des besoins du groupe et pourra à partir de ce moment, ajuster ses mini-leçons pour refléter ces besoins. Contrairement, à ce qu'on a toujours cru dans le paradigme moderne ceux qui enseignent à l'aide des ateliers d'écriture réalisent que leurs étudiants doivent valoriser les deux pôles de l'écrit afin de se développer comme écrivains. La mini-leçon est donc un exemple de comment ces deux pôles s'entrelacent paradoxalement dans la salle de classe. Des exemples de mini-leçons pourraient être : comment on parle à un ami à propos de notre texte, l'importance de l'écoute attentive lors des conférences avec pairs, les éléments qui rendent un texte intéressant ainsi que des leçons qui se rapportent à la grammaire et à l'épellation. Il est important de ne pas négliger un pôle en se concentrant uniquement sur son opposé car lorsque nous réussissons à garder un équilibre entre la forme et le fond du texte, tous dans la classe viennent qu'à comprendre ainsi qu'à apprécier la nature complexe de l'écrit.

Les conférences avec pairs (Atwell,1987) sont un autre exemple de comment le paradoxe s'insère dans l'approche des ateliers d'écriture. Lors de ces conférences, les étudiants sont encouragés à partager leurs textes avec leurs pairs ainsi qu'avec l'enseignant. Afin d'accomoder les deux pôles de l'écrit, une première conférence qu'Atwell (1987) appelle une conférence de contenu, a comme but de vérifier que les idées présentées dans le texte sont logiques et bien organisées. C'est seulement plus tard lorsque le fond du texte est établit qu'une deuxième conférence a lieu où l'élève se concentre plus particulièrement sur les aspects mécaniques, structuraux de son texte. Atwell (1987) appelle ce moment, une conférence d'édition où l'étudiant revise et corrige son texte en portant une attention spécifique sur l'épellation des mots et les aspects grammaticaux de l'écrit. Cette conférence se déroule avec un pair ainsi qu'avec son enseignant. En donnant la chance aux étudiants de discuter et de travailler tous les aspects de leurs textes, les ateliers d'écriture réussissent à incorporer la forme et le fond dans l'enseignement de l'écrit ainsi que dans le processus d'évaluation.

Lorsque les enseignants sont incapables de garder cet équilibre entre la forme et le fond de l'écrit, la qualité des textes diminuera. Quand on met trop d'accent sur la forme, les textes risquent d'être médiocres et peu intéressants aux lecteurs. Lorsqu'on se concentre de trop près sur le contenu ou le fond de l'écrit, les textes seront chaotiques et souvent illogiques. Comme les bons lecteurs savent, les textes forts coulent: les idées coulent, les phrases coulent. Cette fluidité retrouvée dans un bon texte ne serait pas possible si l'auteur négligeait soit la forme ou le fond de ses écrits. Et donc, pourquoi serait-ce différent pour les élèves dans nos salles de classe? Si nous voulons former des élèves capables de bien écrire, nous comme enseignants, devons

créer des situations pédagogiques qui assurent que notre enseignement reflète bel et bien tous les aspects du processus de l'écrit.

8. UN CADRE POUR LA PRATIQUE RÉFLÉCHIE : UN MODÈLE THÉORIQUE D'ENSEIGNEMENT PARADOXAL

La prochaine section présente un modèle théorique qui a pour but d'illustrer ce qui se passe lorsque les douze éléments en tension se rencontrent dans la salle de classe. Ce que j'ai appelé le modèle d'un enseignement paradoxal de l'écrit, est le troisième tableau dans une série de cinq. Ce modèle est crée lorsqu'un enseignant est capable de garder une tension créative entre les deux paradigmes pédagogiques (les deux premiers tableaux dans la série) et reflète ainsi une situation idéale de l'enseignement de l'écrit. Les deux dernières illustrations démontrent les résultats possibles lorsqu'un enseignant est incapable de garder la tension entre ces deux paradigmes.

Tableau 1 représente les éléments qui composent le paradigme moderne: la structuration, la certitude, le contrôle, les masques, la peur et la forme. Ce paradigme est bien connu aux enseignants car la plupart d'eux ont été éduqués d'une façon traditionnelle. Par conséquent, l'enseignant n'est pas obligé d'appliquer de façon consciente ces éléments à son enseignement car d'habitude ils font déjà parti de son répertoire pédagogique. Les enseignants devront donc se conscientiser face au paradigme privilégié dans leur classe. Cette position unilatérale produira un déséquilibre dans leur enseignement. (Voir Tableau 1)

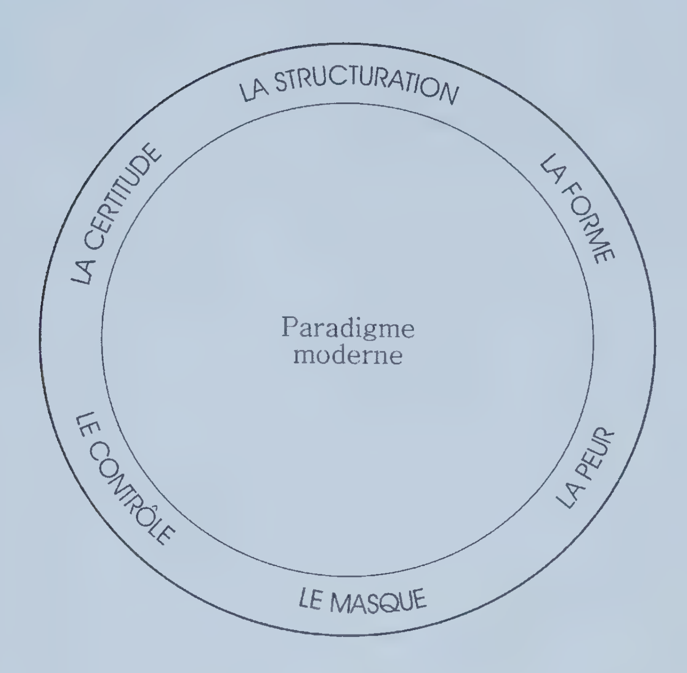


Tableau 1 - Paradigme moderne

Tableau 2 représente les éléments d'un paradigme post-moderne : la liberté, l'ambiguité, la vulnérabilité, le soi authentique, la passion et le fond de l'écrit. Le paradigme moderne de l'enseignement prend de l'ampleur dans le monde éducatif. Inconsciemment, beaucoup d'enseignants ne sont pas à l'aise avec ces éléments. Même lorsqu'ils affirment leurs importances dans l'enseignement de chaque jour, peu d'enseignants réussissent à les intégrer dans la salle de classe. Pour plusieurs enseignants, cette prise de conscience prendra du temps et la transition à un enseignement plus post-moderne ne se fera pas toujours facilement. Les enseignants ne devraient pas se sentir pressés face à ce changement mais devraient l'incorporer à leur propre rhythme afin de ne pas se sentir envahi par la peur. (Voir Tableau 2).

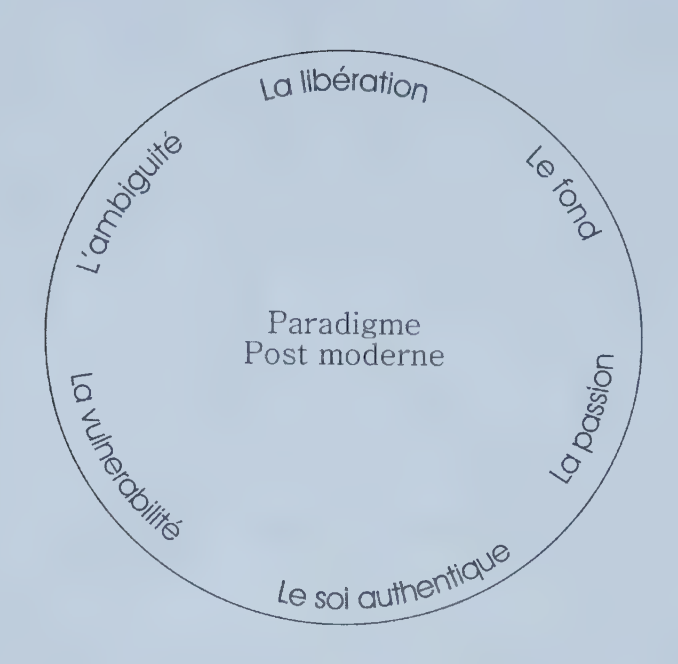


Tableau 2 - Paradigme post moderne

Tableau 3 apparaît lorsque le deuxième tableau (le paradigme post-moderne) est superposé à l'intérieur du premier tableau (le paradigme moderne). Lorsque les éléments des deux paradigmes sont tenus en tension paradoxale une énergie créative est libérée qui facilite une expérience plus profonde et significative de l'écrit. Les flèches autour du cercle intérieur représentent le déplacement de cette énergie créative. La capacité de l'enseignant à vivre la tension entre les éléments crée une force d'attraction entre les deux paradigmes ce qui assure un enseignement équilibré de l'écrit et en même temps permet à l'enseignant d'éviter les situations de pédocentrisme et de géricentrisme. (Voir Tableau 3).

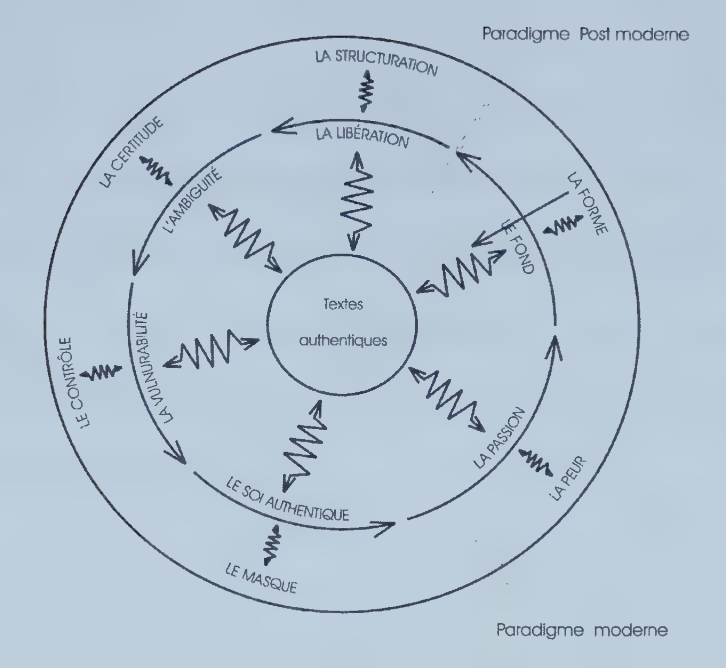


Tableau 3 - Modèle d'un enseignement paradoxal

Tableau 4 démontre une perte de tension entre les deux paradigmes. Ici, l'enseignant n'est pas confiant face aux éléments post-modernes et donc met trop d'accent sur le paradigme moderne. Ce déséquilibre crée une situation de géricentrisme (Jardine, 2000) et réduit la force d'attraction entre les deux paradigmes ce qui cause le cercle intérieur de se replier sur lui-même. Cette perte de tension frêne le processus créatif et les textes risquent de d'être peu intéressants à lire. (Voir Tableau 4)

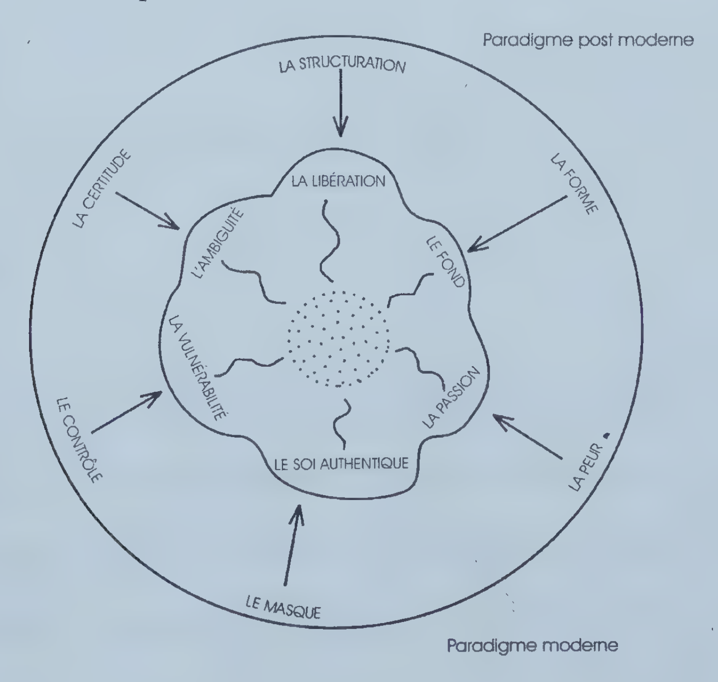


Tableau 4 - Situation de géricentrisme

Tableau 5 dans la série, représente une situation de pédocentrisme (Jardine, 2000). Dans ce contexte, l'enseignant met trop d'accent sur les idées postmodernes, causant encore une fois, une perte de tension entre les deux paradigmes. C'est le cercle de l'intérieur (paradigme postmoderne) qui envahit complètement le cercle externe (paradigme moderne.) Dans une telle situation, les textes des étudiants risquent de manquer de structure. Voir Tableau 5

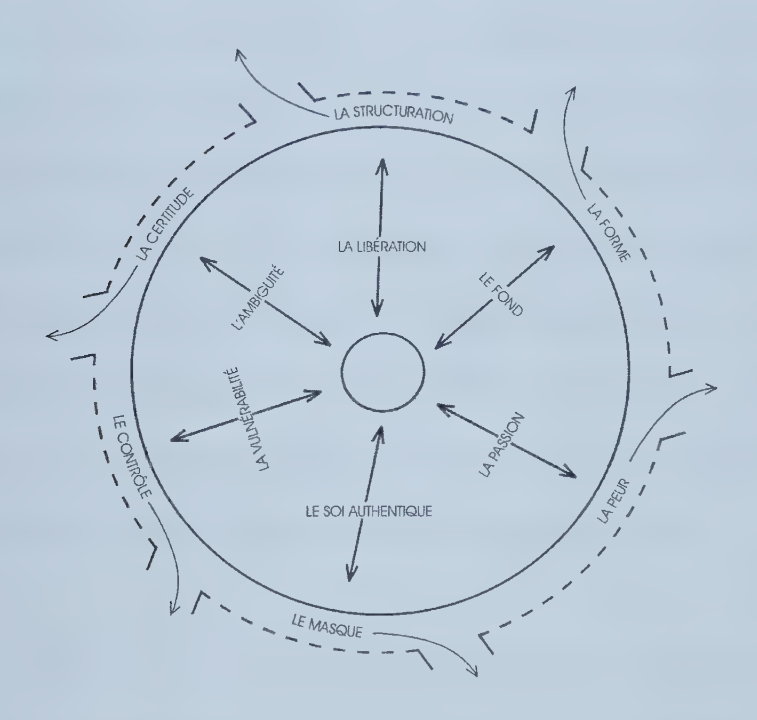


Tableau 5 - Situation de pédocentrisme

CONCLUSION

Afin de comprendre pourquoi plus d'enseignants ne tentent pas d'enseigner l'écrit avec une approche comme celle des ateliers d'écriture et restent plutôt à l'intérieur d'un paradigme moderne, nous n'avons qu'à regarder le rôle que joue la peur dans la vie des enseignants. Une grande partie de cette peur vient de la tension qu'ils doivent

endurer lorsqu'ils veulent enseigner différemment. Ceux qui sont capables de dépasser ces peurs et de garder une tension dans leur enseignement seront étonnés par la qualité des textes que leurs étudiants produisent. C'est souvent cette qualité qui devient la preuve aux enseignants que cette approche est valable et vaut la peine d'être appliqué dans la salle de classe.

Le but de cette recherche est de présenter ainsi que d'expliquer comment les enseignants peuvent réussir à enseigner l'écrit de façon plus paradoxale avec une approche comme celle des ateliers d'écriture. Ce travail a aussi l'intention de d'aider les enseignants à reconnaître comment la peur peut les pousser à adopter un style d'enseignement qui ne favorise pas le processus d'écriture chez leurs étudiants. Il est à souhaiter que le modèle théorique présenté dans ce travail, pourra aider les enseignants à identifier le paradigme à l'intérieur duquel ils fonctionnent présentement afin de commencer une réflexion qui leur permettra d'équilibrer leur enseignment en y incorporant les éléments du paradigme opposé.

Comme mentionné au début de ce travail, il y a un grand besoin de recherches dans ce domaine. Je crois que c'est notre responsabilité comme chercheurs d'assurer les enseignants que c'est parfaitement acceptable de partager leurs qualités humaines avec leurs élèves; même que cela s'avère nécéssaire. J'espère donc que dans le futur des chercheurs pourront employer ce modèle afin de déterminer pour eux-mêmes ainsi que pour leurs lecteurs, comment ces éléments paradoxaux affectent différents enseignants. En devenant plus informés, les enseignants auront plus de chances de ne pas tomber dans le piège de ce que Jardine (2000) appelle, « les états monstrueux de

pédocentrisme ou de géricentrisme » et trouveront plus facile de vivre les tensions sous-jacentes le modèle d'un enseignement paradoxal.

Comme Johnson (1991) nous dit, « Heroism could be redefined for our time as the ability to stand paradox » (p.92). Les enseignants capables de vivre le paradoxe afin d'enseigner l'écrit avec une approche pédagogique comme les ateliers d'écriture sont de vrais héros car être différent prend énormement de courage. Très souvent, ils connaissent la solitude. Bien que leur trajet soit exigeant, ces enseignants savent dans leurs cœurs que cette façon d'enseigner porte fruit. Ils le constatent lorsqu'un élève qui ne pouvait pas écrire ou qui ne voulait pas écrire, termine son premier texte et manifeste le désir a hâte de commencer un nouveau texte. Leur choix est affirmé lorsque leurs étudiants remettent des textes si poignants que les larmes leur viennent aux yeux, et finalement la conviction est scellée parce qu'eux-mêmes comprennent la joie d'écrire et veulent plus que n'importe quoi partager cette joie avec leurs élèves.

J'aimerais conclure ce travail avec une citation de Palmer (1998) qui illustre parfaitement une salle de classe où l'enseignant est capable de vivre à l'intérieur d'un modèle paradoxal de l'enseignement. Je l'inclus en espérant qu'elle inspirera les enseignants à vouloir prendre le risque d'enseigner d'une façon qui humanise et qui valorise ce qui est vraiment important dans la vie. En trouvant le courage d'enseigner autrement. Je souhaite qu'eux aussi connaîtront la joie de vivre dans une communauté où tous aiment venir à l'école, aiment apprendre et encore plus aiment écrire.

« As good teachers weave the fabric that joins them with students and subjects, the heart is the loom on which the threads are tied, the tension held, the shuttle flies, and the fabric is stretched tight. Small wonder, then, that teaching tugs at the heart, opens the heart, even breaks the heart – and the more one loves teaching, the more

heartbreaking it can be. The courage to teach is the courage to keep one's heart open during those very moments when the heart is asked to hold more than it is able so that teacher and students and subject can be woven into the fabric of community that learning, and living, require » (Palmer, 1998, p.11).

BIBLIOGRAPHIE

1. Atwell, Nancie (1987). *In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

2. Beauchamp, L.& Parsons, J. (2000). *Teaching from the Inside Out*. Edmonton, AB: Duval House Publishing.

3. Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (Eds.) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.

4. Calkins, L. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

5. Doll, W. E. (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

6. Frank, C. R. (2001). "What New Things These Words can do for you": A Focus on One Writing-Project Teacher and Writing Instruction. *Journal of Literacy Research*. 33(3), 467-506.

7. Freire, P. (1973). *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.

8. Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter: NH: Heinemann.

9. Grimmett, P. P., & Erickson, G. L. (Eds). (1988). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

10. Huebner, D. (1987). The vocation of teaching. In *Teacher Renewal: Professional Issues, Personal Choices*, edited by F.S. Bolin and J. M. Falk. New York: Teachers College Press.

11. Hyland, F. (2000). Teacher Management of Writing Workshops: Two Case Studies. *Canadian Modern Language Review*. 57(2), Dec. 273-294.

12. Jacobs, M. E., & Roderick, J. A. (1988). Diary of a Singular Season: Reflecting on Dilemmas in Teaching Writing. *Language Arts*. 65(7), Nov. 642-651.

13. Jardine, D. W. & Field, J. C. (1994). "Bad Examples" as Interpretive Opportunities: On the Need for Whole Language to Own its Shadow. *Language Arts*. 71, April. 258-263.

14. Jardine, D. W. (2000). *Under the Tough Old Stars: Ecopedagogical Essays*. Brandon, VT: The Foundation for Educational Renewal Inc.

15. Johnson, R. A. (1991). *Owning your Own Shadow: Understanding the Dark Side of the Psyche*. New York: Harper SanFrancisco.

16. Lather, P. (1992). Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-Structural Perspectives. *Theory into Practice*. 31(2), 87-99.

17. McGraw. P. C. (2001). *Self-Matters: Creating your Life from the Inside Out.* New York: Simon & Schuster Source.

18. Nemeth, M. (1999). *The Energy of Money: A Spiritual Guide to Financial and Personal Fulfillment*. New York: The Ballantine Publishing Group.

19. O'Kane, F. (1994). *Sacred Chaos: Reflections on God's shadow and the dark self.* Toronto: Inner City Books.

20. Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.

21. Peyton, K. P., Johns, C., Vincent, A. & Greenblatt, L. (1994). Implementing Writing Workshops with ESOL Students: Visions and Realities. *TESOL Quarterly*. 28, 469-48

22. Sanford, B. (1988). Writing Reflectively. *Language Arts*. 65(7), Nov. 652-657.

23. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.

24. Shapiro, S. B. & Reiff, J. (1993). A Framework for Reflective Inquiry on Practice: Beyond Intuition and Experience. Psychology Reports. 73, 1379-1394.

25. The Foundation for Educational Renewal. Psychology Press/Holistic Education Press. Brandon: V.T. World Wide Web: [online] available: http://www.great-ideas.org/30-5.htm. Accessed: 2002.

26. Tompkins, G. E. (1990). *Teaching Writing: Balancing Form and Process*. New Jersey: MacMillan Publishing Company.

27. Tompkins, J. (1990). Pedagogy of the Distressed. *College English.* 52(6), 653-660.

28. Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Marie-Josée Verret

Title of the Research Project : Les stratégies affectives de fuite à l'élémentaire

Degree : Maîtrise en sciences de l'éducation

Year this Degree Granted : 2002

University of Alberta

Les stratégies affectives de fuite à l'élémentaire

par

Marie-Josée Verret

Activité de synthèse
soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2002

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a research project entitled "Les stratégies affectives de fuite à l'élémentaire" submitted by Marie-Josée Verret in partial fulfilment of the requirements for the degree of "Maîtrise en sciences de l'éducation.

Abstract

This research project sought to identify the strategies most frequently used by students in school. A second objective was to identify techniques that could effectively reduce the use of these strategies in the elementary classroom. Four elementary teachers participated in this study. The participants were asked to reflect upon the classroom behaviour of their students. They were able to formally observe the daily behaviours of the students and to describe the responses that they used to help the students.

Résumé

Les objectifs de cette recherche sont : d'identifier quelles sont les stratégies affectives de fuite les plus utilisées par les élèves et d'identifier des techniques d'interventions permettant de diminuer la présence de ces stratégies dans la salle de classe de l'élémentaire. Quatre enseignantes de l'élémentaire ont participé à ce projet de recherche qui se veut un instrument de réflexion pour les enseignants de l'élémentaire. Le présent travail permettra aux enseignants de s'arrêter à ce qui se passe dans une salle de classe et à prendre conscience de certains aspects de la gestion de classe journalière dans le but de mieux intervenir auprès des élèves.

Table des matières

Chapitre I

Introduction

Description du contexte

Bien qu'elle existait déjà depuis quelques siècles sous différentes formes, ce n'est qu'au XIXe siècle que l'école devint obligatoire. Perrenoud (1994) dit à ce sujet que « les sociétés industrielles ont défini des savoirs et des savoir-faire de base que chacun est censé acquérir, quels que soient sa condition d'origine, son envie d'apprendre, ses besoins et ses projets » (p. 65). Petit à petit, le nombre d'années de scolarisation obligatoire augmente. L'enseignement préobligatoire et les formations postobligatoires se développent. Au cours des années cinquante-soixante, l'école ouvre ses portes aux plus grand nombre d'enfants possible afin d'assurer l'égalité des chances. Quelques années plus tard, on ajoute un volet de soutien à l'école afin d'aider à prévenir le décrochage de même que des classes spécialisées afin de venir en aide à ceux qui éprouvent de la difficulté. Au fil des années, les tendances en éducation se sont modifiées au gré des mouvements politiques. À la merci des idées politiques de la droite puis de la gauche, de nouvelles pédagogies émergent. On peut identifier deux grands mouvements pédagogiques : la pédagogie traditionnelle et la pédagogie ouverte. Chacune de ces deux méthodes possède des avantages et des inconvénients. Le but de cette recherche n'est pas d'analyser ces deux mouvements pédagogiques en profondeur afin de déterminer quel est le meilleur puisque, dans les deux cas, les enfants demeurent des élèves dont le métier est d'apprendre (Perrenoud, 1994, p. 65). D'ailleurs, ce ne sont pas nécessairement les différentes pédagogies que mettent en doute Tardif (1997) et Perrenoud (1994) mais plutôt le sens des savoirs enseignés.



Définition du problème

Il est bien connu que certaines pratiques pédagogiques visent principalement à impliquer l'élève dans son apprentissage, et ce, dans le but ultime de le motiver à apprendre. Grâce à ces innovations, plusieurs élèves sont heureux et réussissent bien à l'école. Le véritable défi pour les enseignants est d'arriver à trouver un moyen pour intervenir auprès de ceux qui n'aiment pas l'école, ceux qui y vivent des échecs. Il ne faut pas oublier que, même si l'école est obligatoire, tout ce qu'on peut vraiment exiger de l'élève, c'est qu'il soit présent et qu'il travaille. On ne peut pas obliger un élève à apprendre. À ce sujet, Tardif (1998) affirme que « en milieu scolaire, la démocratisation de l'accès à l'école ou la démocratisation de l'enseignement, n'a pas eu comme corollaire la démocratisation de l'apprentissage, ni la démocratisation de la réussite » (p. 6). Malgré les innovations constantes dans le domaine des approches pédagogiques, le caractère obligatoire de l'école et les pressions sociales et familiales de bien réussir à l'école, deviennent des éléments de frustration pour les élèves qui n'aiment pas l'école. Se résignant ainsi au fait qu'ils n'ont pas de contrôle sur ce qui se passe à l'école, certains élèves choisissent de s'impliquer au minimum dans le travail scolaire. Pour d'autres, c'est le côté routinier de l'école qui les afflige. Donc, les élèves qui se sentent incompétents, ennuyés ou révoltés face à l'école essayeront de trouver des moyens pour s'investir au minimum dans leur travail et parfois même pour l'éviter complètement.

Objectifs du projet

Les moyens utilisés par les élèves qui cherchent à minimiser leur implication aux travaux scolaires ont été étudiés et identifiés par au moins trois chercheurs, soit Perrenoud (1994), Tardif (1997) et Woods (1990). Différentes terminologies sont utilisées pour parler de ces

moyens. Woods (1990, p. 34) parle de « subterfuges » alors que Perrenoud (1994, p. 107) parle de « stratégies de défense ». Tardif (1997, p. 110) utilise pour sa part le terme « stratégies affectives de fuite ». La terminologie de Tardif sera retenue pour le présent travail. Le terme « affective » nous amène à penser à la célèbre pyramide de Maslow (1972) qui propose une hiérarchie dans les besoins humains. Les besoins affectifs qui se trouvent à la base de la pyramide doivent être comblés avant ceux du haut qui relèvent plus du domaine cognitif.

Les propos de Tardif(1997) illustrent très bien ce qu'il entend par « stratégies affectives de fuite » :

> Si les coûts psychologiques sont trop élevés en regard des bénéfices affectifs et cognitifs que l'élève en retire, ce dernier choisit de fournir peu d'efforts et il consacre la majeur partie de son énergie à des stratégies de fuite plutôt qu'à des stratégies de participation. (p. 110)

Tardif (1997) poursuit ensuite en expliquant que dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsque les bénéfices cognitifs et affectifs sont plus élevés que les coûts psychologiques, l'élève utilisera toutes les stratégies cognitives qui sont mises à sa disposition.

Les buts du présent projet sont donc d'identifier quelles sont les stratégies affectives de fuite les plus utilisées par les élèves et d'identifier des techniques d'interventions permettant de diminuer la présence de ces stratégies dans la salle de classe de niveau élémentaire. Cette recherche se veut un instrument de réflexion pour les enseignants de l'élémentaire. Le présent travail leur permettra de s'arrêter à ce qui se passe dans leur salle de classe et à prendre

conscience de certains aspects de leur gestion de classe journalière dans le but de mieux intervenir auprès des élèves.

Chapitre 2

La recension des écrits

Le métier d'élève

Sémantiquement, Perrenoud (1994) définit le métier d'élève comme étant « tout genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut tirer ses moyens d'existence » (p. 13). Il ajoute qu'au sens sociologique, l'école, c'est la vie active, c'est-à-dire qu'on vit et agit à l'école de la même façon que l'on vivra et agira plus tard. Perrenoud soutient qu'il faut arrêter de réduire les élèves au titre d'apprentis, l'école, ce n'est pas une préparation à la vie, c'est la vie. Dans le même ordre d'idées, René La Borderie (1991) affirme que « le monde des élèves et des étudiants, c'est déjà le monde du travail. [...] Leurs rythmes, leurs contraintes, leurs angoisses et leurs joies sont bien semblables aux nôtres, et c'est souvent avec le vocabulaire du monde du travail qu'ils parlent et que nous parlons de leur monde de l'école » (p. 16). Rey (1998) nuance un peu ces propos en disant que certains savoirs de l'école élémentaire sont difficilement accordables à la vraie vie. Ils sont plutôt des instruments pour acquérir d'autres savoirs. Rey suppose donc que l'école élémentaire devient une simple préparation à l'école secondaire. Le but de la présente recherche n'est pas de déterminer si l'école est ou non la vraie vie, mais plutôt de s'attarder au métier d'élève, et plus précisément à comment celui-ci est exercé. Avant d'aller plus loin, une autre précision s'impose : cette recherche ne tentera pas non plus de définir ce qu'est un bon et un mauvais élève. D'ailleurs, Rey (1998) affirme « qu'il n'y a pas de définition de l'élève difficile, ni de seuil à partir duquel on peut dire qu'il l'est » (p. 27). Selon le groupe, un élève peut paraître difficile ou agréable.



Causes qui poussent un élève à mal exercer son métier

De multiples facteurs influencent le comportement de l'élève à l'école. Fortin et Mercier (1994) parlent de l'influence de l'implication des parents dans la réussite scolaire de l'élève. Ils soutiennent par ailleurs « qu'il existe un lien entre le niveau socio-économique de la famille et la réaction des parents envers les exigences de l'école et que la qualité des soins et l'implication du parent sont directement reliées au comportement et à la réussite de l'élève à l'école ». Fortin et Mercier (1994) soulignent finalement « qu'à l'âge de 10 ans, un déclin en ce qui concerne l'implication des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant se fait remarquer ». Le volet de l'implication des parents dans l'éducation scolaire des enfants pourrait à lui seul faire l'objet d'une recherche. Bien qu'il ne soit pas négligeable, nous ne nous attarderons pas sur ce facteur pour les besoins de cette recherche. Nous nous concentrerons plutôt sur les aspects sur lesquels l'enseignant peut plus facilement intervenir. Nous commencerons donc par la motivation. Les articles et la littérature sur le sujet abondent. On peut cependant réunir les définitions de la motivation scolaire en trois grandes catégories (Tardif, 1997). Il y a d'abord les psychologues humanistes qui décrivent la motivation scolaire comme étant un phénomène intrinsèque. Les béhavioristes, eux, voient plutôt la motivation comme étant extrinsèque. Finalement, la psychologie cognitive définit la motivation comme, étant l'engagement, la participation et la persistance de l'élève à accomplir une tâche. Selon l'approche cognitive, l'élève construit, comme pour ses connaissances, sa motivation scolaire à partir de ses expériences scolaires.

Ce qui est le plus inquiétant, pour l'enseignant et pour l'élève c'est bien entendu le manque de motivation. Il ne faut pas croire par contre que l'école est la seule responsable de

la démotivation des élèves. Pilon et Archambault (1985), tout comme Tardif (1997) affirment que l'élève arrive à la prématernelle avec un bagage socio-économique et des représentations de l'école et de la salle de classe sur lesquelles il bâtira et contrôlera sa motivation. À ces représentations l'élève ajoutera de nouvelles informations qu'il acquerra au préscolaire et en première année qui ensemble deviendront de nouveaux savoirs. Heureusement, dans les deux premières années de la scolarisation, l'élève vit des expériences où l'acquisition de connaissances est très valorisée (Stipek, 1981). Il voit donc la motivation comme étant intrinsèque et il est actif dans son apprentissage et il se fixe des objectifs personnels. Il a l'impression qu'il a ce qu'il faut pour réussir les tâches scolaires. Toujours selon Stipek (1981), les choses commencent déjà à changer en deuxième année. L'accent est davantage mis sur les évaluations plutôt que sur les connaissances. L'élève commence à limiter son engagement, il ne prend aucun risque inutile. En troisième année, les échecs et les difficultés affectent directement le niveau de motivation de l'élève. C'est à partir de la quatrième année que les perceptions et les croyances de l'élève se cristallisent. Le manque de motivation mène alors à l'échec ou à la passivité.

Un deuxième élément qui affecte la motivation scolaire est la perception qu'a l'élève de la tâche à accomplir. Tardif (1997) affirme que la perception des élèves par rapport au niveau de contrôlabilité de la tâche influence directement et de façon positive leur motivation. L'élève qui a l'impression d'avoir un certain contrôle sur une tâche scolaire ne pourra plus blâmer les autres pour son échec ni attribuer ses réussites à un événement extérieur. Par exemple, dans une salle de classe où l'accent est mis sur le produit, c'est-à-dire l'évaluation, l'élève prendra en considération les chances qu'il croit avoir de réussir pour décider de s'impliquer ou non



dans une activité. À ce sujet, Tardif (1997) explique que « si la tâche risque de conduire à des jugements qui menacent la perception et l'estime de soi de l'élève comme personne, il préfère investir un minimum d'énergie dans cette tâche ; son degré de participation est alors minimal » (p. 106). Dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsque l'accent est mis sur la démarche et les apprentissages, l'élève s'impliquera davantage puisqu'il ne risque pas d'être jugé s'il ne réussit pas la tâche du premier coup.

Un autre facteur qui influence la motivation scolaire est la conception que l'élève a de l'intelligence. Bien que cette variable ne soit pas négligeable, Tardif (1997) souligne toutefois que cette dimension de la motivation n'est pas aussi importante que celle des buts d'apprentissage et d'évaluation. Dweck (1989) a identifié, chez les élèves, deux conceptions de l'intelligence : l'intelligence stable et l'intelligence évolutive. Dans le premier cas, l'intelligence est perçue comme étant stagnante, inaltérable alors que dans l'autre cas, elle se développe constamment. La représentation de l'intelligence comme étant évolutive, contribue à motiver l'élève alors que l'autre représentation a l'effet contraire.

Finalement, afin de mieux comprendre ce qui pousse un enfant à mal exercer son métier d'élève, à perdre sa motivation, il s'avère pertinent de s'arrêter au développement psychologique de l'enfant, plus précisément à sa socialisation. Woods (1980) explique que la socialisation de l'enfant se divise en deux étapes : la socialisation primaire et la socialisation secondaire. La socialisation primaire est centrée sur la famille. C'est dans son milieu familial que l'enfant développe certains traits de sa personnalité et qu'il apprend à jouer et à agir dans différentes situations. Lorsqu'il commence l'école, l'enfant commence à développer ce que Woods (1980) appelle la personnalité secondaire. La personnalité secondaire est constituée de

sous-rôles (*sub-roles*) que l'élève utilise à différents degrés. Contrairement à la primaire, la socialisation secondaire est plus malléable en ce sens qu'elle permet à l'élève de changer de rôle facilement, et ce, sans trop s'investir. C'est aussi à ce stade que l'enfant développe sa pensée stratégique. Grâce à cette dernière, l'élève peut par exemple décider d'être sage durant les explications puis de lancer quelque chose à un autre élève lorsque l'enseignant a le dos tourné. C'est en utilisant un sous-rôle plutôt qu'un autre que l'élève apprend à négocier avec l'enseignant. Le but de ces négociations étant bien entendu de tirer le maximum d'une situation en s'investissant le moins possible. D'un niveau scolaire à l'autre, d'une étape à l'autre, à travers la négociation et en passant d'un sous-rôle à l'autre, l'élève développe des stratégies. C'est lors du développement de la personnalité secondaire que les différences se créent entre les élèves. Ceux qui sont capables de passer rapidement d'un sous-rôle à l'autre et qui sont habiles à négocier réussiront mieux dans le contexte de l'école.

Les stratégies affectives de fuite

Pour illustrer comment un élève peut mal exercer son métier, Perrenoud (1994) identifie dix stratégies affectives de fuite. Le nom de certaines stratégies a été adapté par la chercheuse afin de faciliter la compréhension du sens. La description des stratégies n'a cependant pas été changée. Voici une adaptation des stratégies :

1. La loi du moindre effort (Adapté de Perrenoud 1994)

   Cette stratégie est utilisée par l'élève qui ne veut pas se battre ou se rebuter contre une tâche. Quand il utilise cette stratégie, l'élève trouve qu'il est plus facile d'obéir et de faire ce qu'on lui demande plutôt que de protester. Il

accomplit la tâche proposée sans poser de question. Il s'implique au minimum. L'élève qui utilise cette stratégie démontre pas de mauvaise volonté. Il sait obtenir la confiance de l'enseignant avec ce comportement ce qui lui permet une certaine autonomie.

2. Vite! Vite! Vite! ou comment s'en débarrasser (Perrenoud 1994)

Comme le dit si bien l'énoncé, l'élève qui utilise cette stratégie essaie de se débarrasser de son travail au plus vite. Il ne prend pas la peine de se relire ou de vérifier ses réponses. Il se dépêche de terminer son travail afin d'avoir un petit répit avant l'annonce de la prochaine activité. Cet élève écrit en abréviations et il peut même aller jusqu'à copier sur un voisin plus avancé.

3. Hâte-toi lentement (Perrenoud 1994)

Le but principal de cette stratégie est de gagner du temps. L'élève ne refuse pas ouvertement le travail, mais il se trouve mille excuses pour ne pas le faire. Il taille son crayon, cherche ses cahiers, etc. Il a l'air occupé sans faire d'efforts, il feint de s'intéresser aux activités. Cette stratégie est un peu risquée surtout si l'enseignant est strict puisque l'élève devra rester aux récréations pour terminer le travail.

4. J'y comprends rien ! (Perrenoud 1994)

Prétendre qu'il ne comprend pas permet à l'élève d'être inactif pendant une longue période de temps. Feindre l'incompétence permet à l'élève d'échapper à une partie du travail surtout si l'enseignant ne veut pas l'aider ou s'il est occupé avec d'autres élèves. Si l'enseignant est disponible et qu'il décide d'aider l'élève par

impatience ou par devoir, l'élève lui soutirera des réponses ou des indices. De cette façon, l'enseignant fait une partie du travail.

5. Contestation ouverte (Perrenoud 1994)

L'élève nie ouvertement l'utilité du travail demandé, il refuse explicitement de le faire en indiquant qu'il n'est pas intéressé, qu'il n'en a pas envie, qu'il est fatigué ou qu'il n'est pas de bonne humeur. L'élève va parfois forcer l'enseignant à donner des explications supplémentaires ou il lui dira que l'activité est carrément trop difficile. Si l'enseignant prête une oreille attentive à de tels arguments, il peut arriver qu'il laisse tomber l'activité en question. Cette stratégie est la plus dangereuse puisque l'élève risque d'avoir de gros ennuis disciplinaires.

6. Accaparer des tâches sécurisantes (Perrenoud 1994)

L'élève qui se sent incompétent ou qui est facilement découragé par un projet qui comporte un problème à résoudre essayera de choisir une tâche secondaire du projet qui lui permettra de ne pas prendre trop de risques ou de trop s'impliquer. Prendre les notes, recopier le texte au propre ou encore préparer une affiche pour une présentation sont autant de moyens qui peuvent être utilisés afin d'éviter d'être trop impliqué dans un projet.

7. Organiser le travail des autres (Perrenoud 1994)

Dans le contexte des tâches ouvertes ou lors d'un travail en petits groupes, des rôles sont attribués aux élèves afin que le travail soit bien géré et bien organisé. Pour l'élève qui n'a qu'un intérêt limité pour le programme scolaire, le rôle de déléguer les tâches et de s'assurer que tout le monde travaille tout au long



du projet peut s'avérer fort satisfaisant. Par exemple, s'il est nommé porte-parole par ses coéquipiers ou par l'enseignant, il limite, avec l'accord de tous, son apport dans le projet.

8. Le fantôme errant (Adapté de Perrenoud 1994)

   Seul l'élève habile peut utiliser cette stratégie. Il s'agit de se promener d'un groupe de discussion à l'autre en ayant l'air d'être sur le point de se mettre au travail. Il est facile pour l'enseignant de ne pas s'en rendre compte surtout s'il est occupé à guider ceux qui s'investissent dans le projet.

9. L'activisme désordonné (Perrenoud 1994)

   Cette stratégie est le contraire de la précédente. L'élève ici n'essaie pas de disparaître dans la foule, au contraire, il est très occupé. Il accomplit une foule de tâches qui n'ont rien à faire avec celle proposée. Il cherchera inutilement des mots dans le dictionnaire ou il effectuera des calculs qui n'ont pas rapport avec le problème. L'élève donne l'illusion qu'il travaille, mais les tâches qu'il accomplit sont peu ou pas du tout utiles au produit final attendu.

10. Faire cavalier seul (Perrenoud 1994)

    Que ce soit parce qu'il est doué ou parce qu'il éprouve de la difficulté, l'élève peut décider de faire un projet autre que celui proposé par la classe. Dans le cas d'un élève doué, une telle stratégie lui permet de garder l'intérêt et d'éviter d'opter pour des comportements dérangeants sous prétexte qu'il s'ennuie. Dans le cas d'un élève en difficulté, un projet plus personnalisé pourrait lui redonner le goût d'apprendre. Le seul inconvénient de cette stratégie c'est que l'élève se créer un

curriculum avec des objectifs particuliers et ce avec la bénédiction de l'enseignant.

Perrenoud (1994) divise les stratégies en deux grandes catégories : les cinq premières sont surtout attribuables aux didactiques traditionnelles alors que les cinq dernières sont observables dans des classes où l'on utilise des didactiques nouvelles. Avant d'aller plus loin, il peut s'avérer pertinent de préciser ce que l'on entend par ces termes.

Dans le contexte des didactiques traditionnelles, le travail scolaire est imposé par l'enseignant. L'élève ne décide pas des activités et il ne décide pas non plus du moment où il les fait. L'enseignant surveille l'évolution du travail en circulant constamment dans les rangées. Une fois complété, le travail est corrigé par l'enseignant et ensuite revu par l'élève afin de l'améliorer. Les didactiques traditionnelles reposent sur la notion de contrôle.

À l'opposé, les didactiques nouvelles sont plus centrées sur l'enfant. L'élève est actif dans son apprentissage et l'enseignant n'est plus un transmetteur de savoir. Il y a construction progressive des connaissances et des savoir-faire. L'élève apprend à travers des activités, mais aussi grâce à ses interactions avec les autres et l'enseignant. L'enseignant favorise l'intégration des matières et il essaie de proposer des activités signifiantes qui touchent de plus près le vécu des élèves. La motivation est intrinsèque et certaines tâches et certaines décisions autrefois réservées à l'enseignant sont maintenant confiées aux élèves. Le travail en classe est plutôt coopératif et vise à éliminer la compétition entre les élèves. L'école active, les classes ouvertes, les théories de Freinet, la théorie du choix, l'apprentissage par projets et l'autoévaluation par l'élève sont quelques exemples de mots-clés qu'ont amenés les didactiques nouvelles.

Chapitre 3

Méthodologie

Comme il a été précisé auparavant, les buts du présent projet sont d'identifier quelles sont les stratégies affectives de fuite les plus utilisées par les élèves et d'identifier des techniques d'interventions permettant de diminuer la présence de ces stratégies dans la salle de classe de niveau élémentaire. Un groupe de quatre enseignantes d'une école élémentaire ont participé au projet de recherche. Dans un premier temps, les enseignantes ont été réunies afin de leur expliquer le but de la recherche et de définir chacune des stratégies affectives de fuite. Une grille de travail (Appendice A) leur a été remise et elles ont eu comme première tâche de vérifier, en portant une attention particulière aux comportements de leurs élèves, la présence des stratégies affectives de fuite dans leur salle de classe. Une deuxième rencontre avec les participantes, qui a pris la forme d'une entrevue semi-structurée de groupe, a été enregistrée sur bande audio. Cette deuxième rencontre avait pour buts:

- ✓ de confirmer la présence des stratégies affectives de fuite en salle de classe;
- ✓ de vérifier s'il y avait d'autres stratégies utilisées en salle de classe afin d'éviter le travail scolaire;
- ✓ d'identifier les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes afin de limiter l'utilisation des stratégies affectives de fuite en salle de classe.

L'entrevue a aussi permis de recueillir les réactions des enseignantes relativement aux stratégies affectives de fuite. On leur a également demandé de tenter d'expliquer pourquoi certaines stratégies n'étaient pas utilisées dans leur salle de classe.

L'utilisation de la technique d'enregistrement sur bande audio a permis à la chercheuse de mieux animer l'entrevue et d'analyser les réponses avec plus de justesse par la suite. Pour le présent projet, l'entrevue semi-dirigée de groupe s'est avérée le meilleur choix. Les douze questions d'entrevues ont été testées avant l'expérience par trois personnes compétentes ayant entre trois et trente ans d'expérience en enseignement afin d'éliminer la possibilité de réponses ambiguës. Les limites d'une telle technique ont été prises en considération. Blanchet (1985), précise effectivement « que lors des entrevues de groupe, les gens ont tendance à donner des réponses qu'ils pensent être celles de leur groupe d'appartenance alors que lors d'une entrevue individuelle, les gens donne leur opinion personnelle » (p. 225). Dans le cas précis de cette recherche, ce facteur n'a pas été considéré comme un obstacle puisqu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les enseignantes avaient été averties qu'on avait fait appel à elles à titre d'expertes et que leurs réponses n'allaient pas être comparées. La chercheuse a jugé que le fait d'être en groupe et d'entendre les idées des autres allait avoir un effet d'entraînement et qu'il y aurait plus de générations d'idées que si les entrevues se faisaient individuellement.

Une demande au comité d'éthique de la faculté Saint-Jean, University of Alberta, a été faite. Le présent projet de recherche répond à toutes les exigences de l'université. Une demande a aussi été faite auprès du conseil scolaire des quatre enseignantes qui ont participé au projet.

Chapitre 4

Analyse des données

Profil des participantes

Quatre enseignantes de niveau élémentaire ont accepté de participer au projet. Elles ont entre quatre et treize années d'expérience. Elles enseignent dans des classes régulières, à un niveau, dans la même école.

Réactions des enseignantes

L'entrevue semi-structurée avec les participantes a permis de confirmer, et ce, sans équivoque, la présence des stratégies affectives de fuite dans les salles de classe du deuxième cycle de l'élémentaire. De fait, les participantes ont affirmé qu'elles connaissaient déjà les stratégies affectives de fuite et que le fait de pouvoir leur donner un nom et d'y associer une description pour chacune aidait beaucoup. L'élément de surprise pour quelques-unes fut de prendre conscience de la fréquence d'utilisation des stratégies affectives de fuite. Le fait de voir les stratégies décrites sur papier a aidé les enseignantes à mieux identifier les différents comportements de leurs élèves.

Effets de la présence des stratégies en salle de classe

Lorsqu'en entrevue on a demandé aux enseignantes si la présence des stratégies affectives de fuite affectait leur enseignement la réponse fut « Absolument ! On ne peut pas passer à côté ! » Elles ont ajouté que « certaines stratégies peuvent être ignorées [pendant quelque temps] mais, éventuellement, elles doivent être adressées. » Les enseignantes s'entendent aussi pour dire que toutes les stratégies n'affectent pas leur enseignement de la même façon et de plus, que « une même stratégie ne nécessite pas la même intervention dépendant de quel



élève l'utilise. » Elles ont aussi mentionné l'aspect affectif qui entoure l'utilisation des stratégies affectives de fuite. Elles sont très conscientes du fait que les élèves qui utilisent une ou des stratégies ont tous un motif pour le faire. « Il faut connaître leur personnalité », « Il faut être sensible au monde qui l'entoure », « Il faut bien observer » sont autant de commentaires qui nous font comprendre la complexité du choix de l'intervention. Du début de l'année à la fin de la première étape est sans aucun doute une période critique ou enseignante et élèves apprennent à se connaître. Durant cette période, les enseignantes « laissent passer des choses », elles « acceptent beaucoup ». Les enseignantes sont aussi conscientes que « certains élèves agissent d'une certaine façon avec nous, mais autrement avec d'autres ».

Techniques d'intervention

Dans cette section de l'analyse, les données recueillies lors de l'entrevue semi-structurée de groupe seront présentées sous forme de tableau. Pour chacun des tableaux, l'ordre suivant est proposé : les stratégies affectives de fuite seront reprises une par une. Pour chacune, une brève description sera donnée puis suivront les techniques identifiées par les enseignantes. Une courte discussion accompagnera chacun des tableaux afin de tenter de justifier l'emploi des techniques. Les discussions seront guidées par les sept pistes que suggère Tardif (1997) afin de développer la perception de la contrôlabilité de la tâche chez l'élève.

Voici une synthèse des sept pistes :

1) L'enseignant doit être conscient que, par ses actions et par ses discours, il communique à l'élève sa perception de l'apprentissage. Les buts d'apprentissage sont les seuls qui permettent à l'élève de rester motivé. Les buts d'apprentissage se définissent bien lorsqu'on parle de l'opposé, c'est-à-dire les buts d'évaluation. Lorsqu'on met l'accent sur les buts

d'apprentissage, on met l'accent sur la démarche qui a été utilisée pour accomplir une tâche. Lorsqu'on met l'accent sur l'évaluation, on ne juge que le produit final d'une tâche.

II) L'enseignant doit amener l'élève à percevoir l'intelligence comme étant en constante évolution. Pour ce faire, l'enseignant doit donner une rétroaction immédiate à l'élève, mais elle doit être axée sur la stratégie utilisée et non pas sur l'exactitude ou l'inexactitude de la réponse.

III) Il est primordial que l'élève ait la perception que sa performance résulte de causes sur lesquelles il a du pouvoir. Des causes sur lesquelles il peut agir. L'enseignant doit donc identifier ses causes de façon explicite. Il ne s'agit pas du tout ici de mettre seulement l'accent sur l'effort, car à lui seul, l'effort ne permet pas toujours de compléter une tâche donnée. Il doit être accompagné d'un ensemble de stratégies.

IV) L'enseignant doit s'assurer qu'il présente des tâches signifiantes aux élèves. L'enseignant devrait être capable de reconnaître la valeur, la portée et les retombées probables des tâches qu'il propose aux élèves.

V) L'enseignant doit, lors de la présentation d'activités, préciser les étapes qui permettront à l'élève de les terminer, et préciser combien de temps cela prendra. Il faut qu'il prenne le temps d'activer les connaissances antérieures de l'élève à ce sujet (stratégies aussi), il faut qu'il précise, avant le début de la tâche, quels vont être les critères qui serviront à juger de la performance. Après l'activité, il devra faire un retour sur les stratégies utilisées afin d'évaluer si elles sont utiles ou non à l'atteinte du but de l'activité. La rétroaction sur les stratégies utilisées est très importante.

VI) Pendant la tâche, l'enseignant doit amener l'élève à faire de l'autorégulation. Pour ce faire, l'enseignant doit donner à l'élève les critères observables qu'il peut utiliser pour juger du chemin qu'il a parcouru et de ce qui lui reste à faire. L'élève doit avoir la chance de s'autoévaluer avant que l'enseignant le fasse (Doyon et Archambault, 1984).

VII) Les tâches proposées par l'enseignant doivent contenir un niveau de difficulté auquel l'élève peut faire face. Il faut qu'elles présentent un défi surmontable. Une tâche trop difficile amène l'élève à utiliser des stratégies affectives de fuite, des stratégies défensives. Une tâche trop facile est démotivante puisqu'elle permet seulement à l'élève de se dire qu'il n'a rien appris. Les activités qui proposent un défi à la mesure de l'élève provoquent un conflit cognitif puisqu'il y a effectivement une nouvelle connaissance à apprendre. Lorsque provoqué, ce conflit cognitif permettra à l'élève d'agir sur une représentation incomplète ou erronée d'une règle ou d'une connaissance. Une tâche qui présente un défi à la mesure de l'élève peut amener à la construction du savoir puisque l'élève pourra établir des relations entre les nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures. (Tardif, 1997, pages 142 à 149)

Le tableau 1 résume les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes lorsque la stratégie « La loi du moindre effort » est utilisée.

Les quatre premières techniques du tableau 1 permettent à l'élève de s'autorégulariser. Ces techniques rejoignent bien les propos de Tardif (1997) lorsqu'il décrit, à la quatrième piste, l'importance de l'autoévaluation. Afin de développer un sentiment de contrôlabilité de la tâche chez l'élève, l'enseignant doit fournir à l'élève des critères observables qu'il pourra utiliser afin de juger du chemin qu'il a parcouru. Les techniques 1.5 et 1.6 (tableau 1) font référence à la cinquième piste de Tardif (1997).

Description de la stratégie 1. La loi du moindre effort (Adapté de Perrenoud 1994) L'élève qui utilise cette stratégie accomplit la tâche proposée sans poser de question. Il s'implique au minimum.
Techniques 1.1 Questionner les élèves individuellement sur leur travail. Demander s'ils ont fait un travail de qualité. Avoir des attentes individuelles pour chaque élève. 1.2 Demander à l'élève de recommencer un travail mal fait ou d'ajouter ce qui manque dans le cas où le travail est incomplet. 1.3 Placer l'élève en équipe avec quelqu'un de plus minutieux. 1.4 Vérifier le travail régulièrement. 1.5 Établir ensemble, avant de commencer le travail, les critères de présentation des travaux. 1.6 Informer les élèves du nombre de minutes dont ils disposent pour faire le travail. 1.7 Préciser le temps minimum pour faire un travail de qualité.

Tableau 1 Techniques d'intervention pour la première stratégie de fuite.

En plus de préciser le temps qui sera alloué à la réalisation d'une tâche, l'enseignant doit prendre le temps de préciser les critères de la tâche. Le fait de préciser les critères de la tâche avant de la commencer élimine toutes possibilités d'utiliser la stratégie de la loi du moindre effort puisque les paramètres sont très clairs.

Le tableau 2 résume les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes lorsque la stratégie « Vite ! Vite ! Vite! ou comment s'en débarrasser » est utilisée.

Description de la stratégie 2. Vite! Vite! Vite! ou comment s'en débarrasser (Perrenoud 1994) L'élève qui utilise cette stratégie essaie de se débarrasser de son travail au plus vite.
Techniques 2.1 Établir ensemble, avant de commencer le travail, les critères de présentation des travaux. 2.2 Demander à l'élève de relire à l'enseignante son travail. Permettre à l'élève de se rendre compte qu'il n'a pas relu son texte avant de le remettre. 2.3 Garder des exemples de travaux de qualité déjà faits par l'élève et les comparer au travail de moindre qualité qu'il présente afin qu'il puisse voir la différence. 2.4 Corriger le travail de ceux qui terminent en premier. S'ils ont bien réussi la tâche, ils deviennent des « experts » ou des « assistants-professeur » et ils circulent dans la classe en répondant aux questions des autres élèves. 2.5 Donner du travail supplémentaire. 2.6 Isoler l'élève pour qu'il puisse se concentrer.

Tableau 2 Techniques d'intervention pour la deuxième stratégie de fuite

Selon le tableau 2, certaines des techniques utilisées pour empêcher l'utilisation de cette deuxième stratégie de fuite sont semblables à celles de la première stratégie. Les techniques 2.1, 2.2 et 2.3 (tableau 2) reprennent bien les propos de Tardif (1997) lorsqu'il parle d'autorégularisation et de critères établis d'avance (cinquième et sixième pistes). La technique

2.4 (tableau 2) permet à l'élève d'aller réexpliquer la matière étudiée dans ses propres mots. Pour être capable de donner des explications à quelqu'un d'autre, l'élève doit vraiment se sentir compétent. Il doit bien maîtriser le concept. Cette technique pourrait être associée à la première piste de Tardif (1997). Il peut s'avérer très motivant pour un élève de jouer le rôle d'enseignant. À l'opposé, les techniques 2.5 et 2.6 (tableau 2) auront plutôt pour effet de décourager certains élèves. Les quatrième et cinquième pistes de Tardif (1997) nous font réfléchir à ce sujet. Afin de maintenir un climat motivant dans la salle de classe, l'enseignant doit s'assurer qu'il présente des tâches signifiantes aux élèves et il se doit de communiquer cette utilité aux élèves. De plus, l'enseignant doit présenter des tâches d'un niveau de difficulté surmontable pour l'élève. Si la tâche est trop facile ou trop difficile, l'élève peut recourir aux stratégies affectives de fuite.

Le tableau 3 résume les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes lorsque la stratégie « Hâte-toi lentement » est utilisée.

La plupart des techniques identifiées par les enseignantes pour cette troisième stratégie illustrent bien les propos de la troisième piste de Tardif (1997). L'élève se doit d'être conscient des causes qui contribuent à sa réussite ou à son échec. L'élève qui utilise cette stratégie doit prendre conscience que cette perte de temps nuit à sa réussite. L'enseignant doit découvrir avec lui des stratégies pour lui permettre de s'organiser, de se mettre au travail. Grâce à la découverte de stratégies de travail, d'écoute et d'organisation, l'élève prendra peu à peu conscience que la réussite scolaire n'est pas le fruit du hasard.

Il est important de revenir sur la technique 3.7 (tableau 3) qui propose de faire compléter le travail de l'élève durant l'éducation physique ou à la maison.

Description de la stratégie 3. Hâte-toi lentement (Perrenoud 1994) L'élève ne refuse pas ouvertement le travail, mais il se trouve mille excuses pour ne pas le faire.
Techniques 3.1 Circuler régulièrement auprès des élèves. 3.2 Dire à l'élève qu'il est en train de perdre du temps et qu'il devrait déjà être au travail. 3.3 Ouvrir le livre ou le cahier de l'élève tout en continuant d'enseigner. 3.4 Aider l'élève à s'organiser pendant la récréation. 3.5 Rester debout à côté de l'élève qui cherche ses choses. 3.6 Prêter le matériel manquant. 3.7 Donner plus de temps à l'élève pour faire le travail (pendant la récréation, l'éducation physique, à la maison ou tout autre moment approprié). 3.8 Avertir l'élève au début de la leçon qu'il sera questionné. Lui dire que dans cinq ou six minutes, il aura à répondre à une question sur le sujet de la leçon. 3.9 Communiquer avec les parents.

Tableau 3 Techniques d'intervention pour la troisième stratégie de fuite.

Est-ce que cette technique est appropriée pour tous les élèves ? Est-ce qu'elle convient à toutes les situations ? Il ne faut pas oublier qu'un élève qui utilise une stratégie de fuite est en perte de motivation. Afin de contrer ce manque de motivation, l'enseignant doit agir sur la perception qu'a l'élève de la contrôlabilité de la tâche. Il pourrait s'avérer approprié pour l'enseignant de revoir la tâche proposée à l'élève. Cette réflexion permettrait par exemple de

vérifier si la tâche plaçait l'élève dans un contexte où il pouvait prendre conscience des stratégies connues susceptibles de l'aider à réaliser la tâche.

Le tableau 4 résume les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes lorsque la stratégie « J'y comprends rien » est utilisée.

Description de la stratégie 4. J'y comprends rien ! (Perrenoud 1994) Feindre l'incompétence permet à l'élève d'échapper à une partie du travail surtout si l'enseignant ne veut pas l'aider ou s'il est occupé avec d'autres élèves.
Techniques 4.1 Demander de relire la question. 4.2 Rassurer l'élève en lui disant que la réponse est dans le texte. 4.3 Rester près de lui jusqu'à ce qu'il ait trouvé la réponse. 4.4 Demander de paraphraser les directives données. 4.5 Ignorer l'élève qui crie qu'il ne comprend pas. 4.6 Dire à l'élève qu'il a les capacités nécessaires pour faire ce travail. 4.7 Demander à l'élève de relire la question une deuxième fois. 4.8 Demander à un autre élève de lui expliquer. 4.9 Proposer à l'élève de rester à la récréation ou à l'heure du dîner afin d'avoir des explications supplémentaires. 4.10 Utiliser les dyades d'entraide.

Tableau 4 Techniques d'intervention pour la quatrième stratégie de fuite.

Le tableau 4 indique que la piste (Tardif, 1997) qui semble le mieux corresponde à la plupart de ces techniques est sûrement la deuxième, soit la conception qu'a l'élève de sa propre intelligence. L'élève qui conçoit son intelligence comme étant stable, aura probablement recours à cette stratégie. De plus, afin d'éviter qu'un élève utilise cette stratégie dans la salle de classe, il faut que l'enseignant s'assure que la tâche est signifiante et qu'elle est d'un niveau de difficulté approprié.

Il faut préciser que les techniques 4.2, 4.5, et 4.6 (tableau 4) doivent être utilisées dans des contextes très précis. En effet, dans le cas de la technique 4.2, il arrive que la réponse ne soit pas dans le texte ou qu'elle soit implicite.

La technique 4.5 (tableau 4) suggère d'ignorer qui crie qu'il ne comprend pas. Il faut comprendre que c'est le comportement perturbateur de l'élève qui est ignoré et non pas le fait qu'il ne comprend pas.

La technique 4.9 (tableau 4) est une autre technique pour laquelle il faut préciser le contexte d'utilisation. En effet, ce ne sont pas tous les élèves qui aiment aller jouer dehors aux récréations. Pour diverses raisons qui ne font pas l'objet de la présente recherche, un élève pourrait préférer rester à l'intérieur avec l'enseignant. Il peut donc utiliser cette stratégie à cette fin. Aussi, il est possible qu'un enfant prenne l'habitude de feindre l'incompétence, afin d'avoir une période d'inactivité en classe, parfois plus longue que celle d'une récréation selon le contexte. Il importe donc que l'enseignante apprenne à bien connaître ses élèves afin de pouvoir juger de la meilleure technique à utiliser.

Dernièrement, il n'est pas toujours vrai qu'un élève a les capacités nécessaires (technique 4.6, tableau 4) pour faire un travail donné. Il se peut que la tâche proposée comporte un défi

insurmontable pour l'élève ou que ce dernier ne connaisse pas les stratégies qui lui permettraient d'accomplir la tâche.

Le tableau 5 résume les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes lorsque la stratégie « Contestation ouverte » est utilisée.

Description de la stratégie 5. Contestation ouverte (Perrenoud 1994) L'élève nie ouvertement l'utilité du travail demandé, il refuse explicitement de le faire en indiquant qu'il n'est pas intéressé, qu'il n'en a pas envie, qu'il est fatigué ou qu'il n'est pas de bonne humeur.
Techniques 5.1 Ignorer l'élève s'il proteste tout bas. 5.2 Demander à l'élève de sortir boire de l'eau lorsque la situation devient trop tendue. À son retour, lui expliquer ce qui ne va pas. 5.3 Expliquer le lien entre la tâche et la vraie vie afin de la rendre plus motivante et authentique. 5.4 Être ferme avec l'élève et lui dire qu'il n'y a pas d'autre choix.

Tableau 5 Techniques d'intervention pour la cinquième stratégie de fuite.

La stratégie de contestation ouverte est sans doute celle que l'enseignante tente d'éliminer le plus rapidement possible en salle de classe. Toutes les pistes énumérées au tableau 5 peuvent aider à prévenir la contestation ouverte, mais il est surtout très important que l'enseignant soit capable de faire reconnaître la valeur, la portée et les retombées probables de la tâche proposée (cinquième piste de Tardif, 1997). Par contre, certains savoirs

enseignés à l'école ne sont pas viables en dehors de la salle de classe (technique 5.3, tableau 5). Rey (1998) affirme à ce sujet que certains des savoirs enseignés à l'école n'ont que pour simple utilité de permettre à l'élève d'acquérir des connaissances qui l'aideront à mieux réussir au prochain niveau. C'est dans ce contexte précis qu'il peut s'avérer nécessaire d'utiliser la technique 5.4 du tableau 5.

La présence de cette stratégie dans la salle de classe pourrait aussi amener l'enseignant à vérifier si, dans sa classe, l'accent est mis sur les buts d'évaluation ou d'apprentissage.

Le tableau 6 résume les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes lorsque la stratégie « Accaparer des tâches sécurisantes » est utilisée.

Description de la stratégie
6. Accaparer des tâches sécurisantes (Perrenoud 1994) L'élève qui se sent incompétent ou qui n'a pas le goût de travailler choisira la tâche qui lui permet de ne pas prendre trop de risques ou de trop s'impliquer.
Techniques 6.1 Varier l'attribution des rôles dans un groupe. 6.2 Rôles et équipe choisis par l'enseignante. 6.3 Rencontrer les groupes régulièrement afin de suivre le progrès de chacun. 6.4 Demander aux élèves de donner une note de participation pour chacun des membres de l'équipe.

Tableau 6 Techniques d'intervention pour la sixième stratégie de fuite.

Le tableau 6 semble indiquer qu'afin d'encourager les élèves à varier les rôles au sein d'une équipe, l'enseignant doit préciser les étapes du projet, fournir les stratégies nécessaires

et activer les connaissances antérieures des élèves, cinquième piste de Tardif (1997). De cette façon, l'élève acceptera plus facilement de jouer différents rôles. La sixième piste de Tardif (1997) suggère qu'en rencontrant les groupes régulièrement, l'enseignante donne aussi la chance aux élèves de s'autorégulariser. À cet effet, il existe un nombre impressionnant de ressources pédagogiques comportant des grilles d'évaluation du travail d'équipe (technique 6.4, tableau 6). Les grilles d'évaluation conçues en groupe classe sont aussi très appropriées et efficaces.

Le tableau 7 résume les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes lorsque la stratégie « Organiser le travail des autres » est utilisée.

Description de la stratégie 7. Organiser le travail des autres (Perrenoud 1994) Dans les tâches ouvertes, il est possible pour un élève de devenir le coordonnateur du projet. Nommé porte-parole par ses coéquipiers, il limite, avec l'accord de tous, son apport dans le projet.
Techniques 7.1 Varier l'attribution des rôles dans les équipes. 7.2 Demander à l'élève d'autoévaluer son apport au travail de l'équipe. 7.3 Demander aux élèves de donner une note de participation pour chacun des membres de l'équipe.

Tableau 7 Techniques d'intervention pour la septième stratégie de fuite.

Le tableau 7 démontre que c'est en rencontrant les groupes régulièrement que l'enseignant peut prévenir l'utilisation de cette stratégie (sixième piste de Tardif, 1997). La

technique 7.2 (tableau 7), pour sa part, peut être intéressante pour contrer cette stratégie surtout si elle est utilisée en cours de route du projet plutôt qu'à la fin. En donnant la chance à l'élève de réfléchir tout au long du projet, cela lui permet de s'autorégulariser (sixième piste de Tardif, 1997). Il peut ainsi juger lui-même de son apport au projet d'équipe. Si l'élève connaît bien les critères qui serviront à juger de la performance (cinquième piste de Tardif, 1997) et s'il est conscient que son apport au projet sera évalué par les autres membres de l'équipe (technique 7.3, tableau 7), il aura sûrement la perception que sa performance résulte de causes sur lesquelles il a du pouvoir (troisième piste de Tardif, 1997).

Le tableau 8 résume les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes lorsque la stratégie « Le fantôme errant » est utilisée.

Description de la stratégie 8. Le fantôme errant (Adapté de Perrenoud 1994) Il s'agit de se promener d'un groupe de discussion à l'autre en ayant l'air d'être sur le point de se mettre au travail.
Techniques 8.1 Établir avec l'élève des temps de rencontre dans la journée afin de vérifier ce qui a été fait comme travail. 8.2 Rôles et équipe choisis par l'enseignante.

Tableau 8 Techniques d'interventions utilisées pour la huitième stratégie.

La stratégie du fantôme errant fut repérée par une enseignante seulement. La technique 8.1 (tableau 8) permet à l'enseignante de suivre le cheminement de l'élève durant la journée. En recevant régulièrement de la rétroaction sur ce qu'il fait en classe, l'élève peut

s'autorégulariser (sixième piste de Tardif, 1997). Il peut aussi, avec l'aide de l'enseignant, identifier des stratégies lui permettant de compléter une tâche ou découvrir de nouvelles stratégies (troisième piste de Tardif, 1997).

La technique 8.2 (tableau 8) permet sûrement d'éliminer la présence de la stratégie du fantôme errant puisque les élèves ont tous un rôle précis à jouer, et ce, dans une équipe en particulier. Cette technique suggère aussi que le style d'enseignement puisse favoriser la présence ou l'absence de cette stratégie. En effet, la stratégie du fantôme errant peut s'avérer inefficace, voire même impossible à utiliser lorsque l'enseignant décide lui-même des groupes et des rôles de chacun. Par contre, lorsque l'enseignant permet aux élèves de choisir eux-mêmes les équipes et le rôle qu'ils y joueront, il est plus facile d'utiliser cette stratégie.

Dans un contexte de discussions brèves et peu structurées sur un sujet donné, il est aussi possible pour l'élève, qui ne souhaite pas s'investir, de se promener d'un groupe à l'autre.

Le tableau 9 résume les techniques d'interventions utilisées par les enseignantes lorsque la stratégie «L'activisme désordonné » est utilisée.

Selon le tableau 9, la technique 9.1 permet à l'élève d'identifier les causes qui mènent à sa réussite (troisième piste de Tardif (1997)). Il sait, dès le début, que pour bien réussir ce travail, il devra remettre une partie écrite.

La technique 9.2 (tableau 9) peut être utile pour aider l'élève qui utilise cette stratégie. En effet, les cinquième et sixième pistes suggèrent de faire connaître les étapes d'un projet, de faire découvrir les stratégies susceptibles d'aider l'élève et de permettre à ce dernier de s'autorégulariser tout au long du projet. La technique 9.3 (tableau 9) soulève des questions.



Description de la stratégie 9. L'activisme désordonné (Perrenoud 1994) L'élève accomplit une foule de tâches qui n'ont rien à faire avec celle proposée. L'élève donne l'illusion qu'il travaille.
Techniques 9.1 Exiger que tous les membres de l'équipe laissent une trace écrite sur le travail. 9.2 Vérifier les travaux après chacune des étapes afin d'assurer la progression de chacun. 9.3 Permettre à l'élève qui insiste de faire une tâche autre que celle demandée, mais exiger qu'il remette sa partie du travail même s'il doit la faire à un autre moment (récréation, éducation physique, à la maison, etc.).

Tableau 9 Techniques utilisées pour la neuvième stratégie

D'abord, il faut se demander si un élève insisterait pour faire un travail autre que celui demandé surtout si les techniques 9.1 et 9.2 (tableau 9) sont utilisées. Aussi, est-ce que le fait de manquer un cours d'éducation physique ou d'avoir du travail supplémentaire à la maison enrayera à coup sûr l'utilisation de cette stratégie ? Est-ce que cela contribuera à motiver l'élève ?

Le tableau 10 présente la stratégie « Faire cavalier seul ».

Cette stratégie affective de fuite ne fut pas repérée durant l'observation.

Description de la tâche 10. Faire cavalier seul (Perrenoud 1994) Que ce soit parce qu'il est doué ou parce qu'il éprouve de la difficulté, l'élève peut décider de faire un projet autre que celui proposé par la classe.
Techniques Aucune technique ne fut identifiée.

Tableau 10 Stratégie du fantôme errant.

Le métier d'enseignant

En fin d'entrevue, la chercheuse a demandé aux enseignantes comment elles expliquaient le fait que certaines stratégies n'étaient pas utilisées dans leur salle de classe. D'abord, elles ont mentionné que la courte période d'observation (une semaine) ainsi que le temps de l'année (fin d'année scolaire) étaient deux facteurs qui entraient en ligne de compte. Elles en sont plus tard venues à la conclusion qu'au fond, la durée de l'observation n'avait pas d'impact sur la présence ou non des stratégies en salle de classe. Elles ont simplement dit que certaines stratégies ne correspondaient tout simplement pas à leur « genre d'enseignement ». En effet, il est très difficile de parler de métier d'élève sans parler de métier d'enseignant. Les enseignantes qui ont participé à l'expérience ont d'ailleurs dit que « certains élèves agissent d'une certaine façon avec nous, mais autrement avec les autres ». Selon elles, il y a un lien direct entre le style d'enseignement et les stratégies utilisées. Perrenoud (1994) va dans le même sens en divisant les dix stratégies en deux grandes catégories. Les cinq premières stratégies sont plutôt utilisées dans un contexte de pédagogie traditionnelle alors que les cinq dernières relèvent plus du domaine des pédagogies nouvelles. Lorsqu'on a demandé aux

enseignantes comment elles expliquaient le fait que le fantôme errant n'était pas présent dans sa salle de classe, une d'entre elles a répondu que « le fantôme errant n'est pas présent, car je les organise trop ! » Bien entendu, la présente recherche ne nous permet pas de tirer de telles conclusions, nous pouvons toutefois croire qu'il y a bel et bien un lien entre les stratégies utilisées et le style d'enseignement.

Bien que la présente recherche ne permet pas non plus de vérifier l'efficacité des techniques, certaines d'entre elles semblaient mieux contribuer au développement de la perception de la contrôlabilité de la tâche chez l'élève. Établir ensemble les critères d'évaluation, vérifier le travail régulièrement, établir un lien entre la tâche proposée et la vraie vie, permettre aux élèves de s'autoévaluer et de donner des notes de participations à chacun des membres du groupe, varier les groupes de travail et le rôle de chacun sont autant de techniques qui illustrent bien les propos de Tardif. Ces techniques s'appliquent à différentes situations et peuvent être adaptées pour convenir à différents styles d'enseignement.

Chapitre 5

Conclusion

Pour conclure cette recherche, nous devons faire un retour sur les buts de départ. Nous avons premièrement voulu confirmer la présence des stratégies de fuite dans la salle de classe de l'élémentaire. Grâce à la collaboration des enseignantes au projet, nous avons pu confirmer hors de tout doute qu'elles étaient bel et bien présentes. Seule la stratégie du cavalier seul n'a pas été observée.

Deuxièmement, nous voulions savoir s'il y avait d'autres stratégies qui étaient utilisées en salle de classe. Les enseignantes ont observé deux comportements qui différaient des dix stratégies de Perrenoud (1994). Le premier comportement était que l'élève demandait toujours pour sortir de la classe. Le deuxième comportement était le suivant : un élève commençait sa partie du travail lors d'un travail d'équipe, mais laissait toujours les autres terminer pour lui. Dans les deux cas, les excuses étaient innombrables. Pour sortir de la classe, l'élève possédait une banque d'excuses assez impressionnante. L'enseignante a mis quelques mois à s'en rendre compte. Dans le deuxième cas, l'élève semblait feindre l'incompétence. Sous prétexte qu'il n'écrivait pas assez vite ou assez bien, il laissait les autres membres de l'équipe faire son travail.

Troisièmement, la présente recherche voulait identifier des techniques qui aideraient à empêcher l'utilisation des stratégies en salle de classe ou du moins à en diminuer la fréquence. Les tableaux du chapitre quatre offrent un bon nombre de stratégies. Il est à noter que les stratégies nommées par les enseignantes ne sont pas infaillibles et qu'elles ne sont pas nécessairement appropriées pour tous les élèves. Les enseignantes ont d'ailleurs précisé

durant l'entrevue qu'« une même stratégie ne nécessite pas nécessairement la même intervention dépendant de quel élève l'utilise ». Les enseignantes disent prendre le temps de bien connaître les élèves en début d'année afin de mieux cerner « ce que l'élève veut en utilisant cette stratégie ».

Limites de la recherche

Seulement quatre enseignantes ont participé à cette recherche. Bien que la banque de techniques obtenue ne soit pas négligeable, une plus grande participation à la recherche aurait permis d'obtenir une plus grande variété de techniques.

Ces techniques ne parviendront peut-être pas toujours à éliminer la présence des stratégies de fuite. Selon l'élève, le type d'enseignant et le contexte de la salle de classe, une stratégie peut s'avérer efficace ou non.

Recommandations

Tout d'abord, il pourrait s'avérer intéressant de pousser la recherche plus loin en essayant d'identifier d'autres stratégies. Une des participantes à la présente recherche en a identifié une qui ne semblait pas corresponde à aucunes des descriptions de Perrenoud (1994) et Woods (1990) pour sa part en nomme deux autres. Le comportement identifié par l'enseignante est celui d'un élève qui demande toujours de sortir de la classe. Selon l'enseignante, cet élève utilise un nombre impressionnant de subterfuges lui permettant de sortir de la classe. Woods (1990) parle du marmonnement, c'est-à-dire de chuchoter la réponse de façon à ce que l'enseignant l'accepte si elle sonne juste. L'autre stratégie est de lever la main en permanence, en feignant de connaître la réponse. L'élève court ainsi des chances que l'enseignant laisse les aux autres répondre.

Dans un même ordre d'idées, il serait très pertinent de faire une étude de cas pour un élève qui utilise beaucoup de stratégies affectives de fuite en classe afin de mieux comprendre les raisons qui le poussent à le faire. Dans la recension des écrits, plusieurs facteurs qui amènent un élève à mal exercer son métier ont été mentionnés. Lors de l'analyse des données, il était impossible de dire avec exactitude ce qui aurait pu inciter un élève à utiliser une stratégie affective de fuite.

Aussi, le métier d'enseignant a été très peu touché dans cette recherche, mais il n'en demeure pas moins très important. Il faut se demander si la formation universitaire des enseignants les prépare bien à ce qui les attend en salle de classe. Est-ce que la formation des enseignants les aide à bien comprendre ce que c'est d'être un élève aujourd'hui ? Devant un monde qui change constamment et rapidement, les enseignants doivent acquérir de nouvelles compétences afin de mieux exercer leur métier. Perrenoud (1999) suggère dix nouvelles compétences que devraient posséder les enseignants afin de pouvoir se conformer les nombreuses exigences du métier. Une recherche auprès des futurs enseignants en formation et auprès des enseignants qui exercent leur métier dans les écoles serait très pertinente et révélatrice.

Finalement, dans le cadre d'un projet de formation continue, il serait sûrement profitable pour les enseignants d'une même école ou d'un même conseil scolaire de faire une recherche-action sur la présence des stratégies de fuite dans leur salle de classe. Cette prise de conscience leur permettrait de mieux intervenir auprès de leurs élèves et de prendre conscience des points forts et des aspects à améliorer dans l'exercice de ce métier qui est à la fois passionnant et exigeant.

Bibliographie

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales.* Paris : Dunod.

Dweck, C.S. (1989). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology,* 31, 674-685.

Fortin, L. et Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents. *Revue des sciences de l'éducation* (vol.XX, no 3,pages 513 à 527)

La Broderie, R. (1991). *Le métier d'élève.* Paris : Hachette.

Maslow, A. A. (1970) *Vers une pédagogie de l'être.* Coll. « Expériences et psychologies ». Paris, Fayard,

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF.

Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire.* Paris : ESF

Stipek, D.J. (1981).Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique.* Québec : Éditions Logiques.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique*? Paris : Éditions sociales françaises.

Woods, P. (1980). *Pupil Strategie.* London : Croom Helm

Woods, P*eter.* (1990). *L'ethnographie de l'école.* Paris : Armand Colin

Appendice A

Les stratégies affectives de fuite
Grille de travail

Voici une liste des stratégies utilisées par certains élèves en salle de classe afin d'éviter le travail scolaire.
Avant la rencontre du____________, je vous demanderais :

1. de noter, à l'aide de crochets (√), dans la case « présence de la stratégie » chaque fois que la stratégie est utilisée dans votre salle de classe. Je tiens à préciser qu'il ne faut pas écrire le nom des étudiants car cette donnée n'est pas du tout pertinente pour le présent projet.
2. de commencer à prendre en note quelques-unes des techniques d'intervention que vous utilisez pour éliminer ou diminuer l'utilisation des stratégie affectives de fuite dans votre salle de classe.

Stratégie affective de fuite	Description de la stratégie	Présence de la stratégie	Techniques d'intervention
	1. La loi du moindre effort (Adapté de Perrenoud 1994) Cette stratégie est utilisée par l'élève qui ne veut pas se battre ou se rebuter contre une tâche. L'élève qui utilise cette stratégie trouve qu'il est plus facile d'obéir et de faire ce qu'on lui demande plutôt que de protester. Il accomplit la tâche proposée sans poser de question. Il s'implique au minimum. L'élève qui utilise cette stratégie ne démontre pas de mauvaise volonté. Il sait obtenir la confiance de l'enseignant avec ce comportement ce qui lui permet une certaine autonomie.		
Vous avez 20 minutes. J'ai fini !	2. Vite! Vite! Vite! ou comment s'en débarrasser (Perrenoud 1994) Comme le dit si bien l'énoncé, l'élève qui utilise cette stratégie essaie de se débarrasser de son travail au plus vite. Il ne prend pas la peine de se relire ou de vérifier ses réponses. Il se dépêche de terminer son travail afin d'avoir un petit répit avant l'annonce de la prochaine activité. Ces élèves écrivent en abréviations et ils peuvent même aller jusqu'à copier sur un voisin plus avancé.		
	3. Hâte-toi lentement (Perrenoud 1994) Le but principal de cette stratégie est de gagner du temps. L'élève ne refuse pas ouvertement le travail mais il se trouve mille excuses pour ne pas le faire. Il taille son crayon, cherche ses cahiers, etc. Il a l'air occupé sans faire d'efforts, il feint de s'intéresser aux activités. Cette stratégie est un peu risquée surtout si l'enseignant est strict puisque l'élève devra rester aux récréations pour terminer le travail.		

Je n'ai RIEN compris !	**4. J'y comprends rien ! (Perrenoud 1994)** Prétendre qu'il ne comprend pas permet à l'élève d'être inactif pendant une longue période de temps. Feindre l'incompétence permet à l'élève d'échapper à une partie du travail surtout si l'enseignant ne veut pas l'aider ou s'il est occupé avec d'autres élèves. Si l'enseignant est disponible et qu'il décide d'aider l'élève par impatience ou par devoir, l'élève lui soutirera des réponses ou des indices. De cette façon, l'enseignant fait une partie du travail.		
Pourquoi ? Qu'est-ce que ça donne ? Je n'ai pas le goût !	**5. Contestation ouverte (Perrenoud 1994)** L'élève nie ouvertement l'utilité du travail demandé, il refuse explicitement de le faire en indiquant qu'il n'est pas intéressé, qu'il n'en a pas envie, qu'il est fatigué ou qu'il n'est pas de bonne humeur. L'élève va parfois forcer l'enseignant à donner des explications supplémentaires ou il lui dira que l'activité est carrément trop difficile. Si l'enseignant prête une oreille attentive à de tels arguments, il peut arriver qu'il laisse tomber l'activité en question. Cette stratégie est la plus dangereuse puisque l'élève risque d'avoir de gros ennuis disciplinaires.		
Je vais découper des images. Je vais recopier le texte.	**6. Accaparer des tâches sécurisantes (Perrenoud 1994)** L'élève qui se sent incompétent ou qui est facilement découragé par un projet qui comporte un problème à résoudre essayera de choisir une tâche secondaire du projet qui lui permettra de ne pas prendre trop de risques ou de trop s'impliquer. Prendre les notes, recopier le texte au propre ou encore préparer une affiche pour une présentation sont autant de moyens qui peuvent être utilisés afin d'éviter d'être trop impliqué dans un projet.		
Toi tu fais ci ! Toi tu fais ça ! Toi tu fais ci !	**7. Organiser le travail des autres (Perrenoud 1994)** Dans les tâches ouvertes ou lors d'un travail en petits groupes, des rôles sont attribués aux élèves afin que le travail soit bien géré et organisé. Pour l'élève qui n'a qu'un intérêt limité pour le programme scolaire, le rôle de déléguer les tâches et de s'assurer que tout le monde travaille tout au long du projet peut s'avérer fort intéressant. Par exemple, s'il est nommé porte-parole par ses coéquipiers ou par l'enseignant, il limite, avec l'accord de tous, son apport dans le projet.		

	8. Le fantôme errant (Adapté de Perrenoud 1994) Seul l'élève habile peut utiliser cette stratégie. Il s'agit de se promener d'un groupe de discussion à l'autre en ayant l'air d'être sur le point de se mettre au travail. Il est facile pour l'enseignant de ne pas s'en rendre compte surtout s'il est occupé à guider ceux qui s'investissent dans le projet.		
Il faut absolument chercher ce mot dans le dictionnaire !	9. L'activisme désordonné (Perrenoud 1994) Cette stratégie est le contraire de la précédente. L'élève ici n'essaie pas de disparaître dans la foule, au contraire, il est très occupé. Il accomplit une foule de tâches qui n'ont rien à faire avec celle proposée. Il cherchera inutilement des mots dans le dictionnaire ou il effectuera des calculs qui n'ont pas rapport avec le problème. L'élève donne l'illusion qu'il travaille mais les tâches qu'il accomplit sont peu ou pas utiles au produit final attendu.		
Mon curriculum!	10. Faire cavalier seul (Perrenoud 1994) Que ce soit parce qu'il est doué ou parce qu'il éprouve de la difficulté, l'élève peut décider de faire un projet autre que celui proposé par la classe. Le seul inconvénient de cette stratégie c'est que l'élève se créer un curriculum avec des objectifs particuliers et ce avec la bénédiction de l'enseignant.		
	11.		
	12.		